Familie als Generator von Geschichtsbewusstsein

Explorative Analysen am Beispiel von Familien mit türkischem Migrationshintergrund

Erstgutachter: Prof. Dr. Carlos Kölbl

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Elfriede Billmann-Mahecha

Tag der mündlichen Prüfung: 17. November 2017

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktorin der Philosophie an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bayreuth

von

Anna Fröhlich (geb. Schrack) aus Marktredwitz

2017

Vorwort

Die vorliegende Arbeit wurde am 15. November 2017 durch die Promotionskommission der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bayreuth angenommen.

Danksagung

Zuallerst gilt mein besonderer Dank Professor Carlos Kölbl, meinem Doktorvater, der mich all die Jahre bei meiner Forschungsarbeit begleitet und unterstützt hat, insbesondere durch wertvolle kritische Reflexionen und Anregungen während des gesamten Forschungsprozesses.

Dann bedanke ich mich bei allen Familien, die sich zu einer Teilnahme an meiner Forschungsarbeit bereit erklärt und mich dadurch sehr unterstützt haben, vor allem für ihre Offenheit und ihr Vertrauen, mir einen sehr privaten Einblick in ihre Familien, in ihre Identifizierungen und ihr Geschichtsbewusstsein zu gewähren. Auch Frau K., die mir bei der Übersetzung türkischer Gesprächsanteile behilflich war, gilt mein Dank.

Ich danke meinen Freunden und meiner Familie, die mich immer wieder motiviert und fachlich wie freundschaftlich sehr unterstützt haben. Dabei danke ich besonders Adrian, für seine Unterstützung bezüglich der Transkiption und vor allem für die motivierenden und ertragreichen geschichtsbezogenen Gespräche. Meiner Mutter, meinem Bruder Florian und meinen Freundinnen Dana, Kristin und Susanne danke ich für das Probelesen und für ihre konstruktiven Rückmeldungen.

Und schließlich gilt mein ganz besonderer Dank meinem Mann Markus und meinem Sohn Friedrich für ihr Verständnis und ihre Bereitschaft, auf viele Stunden gemeinsame Zeit zu verzichten, um mir diese Forschungsarbeit zu ermöglichen.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

1 Abstract

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Thema Geschichtsbewusstsein Jugendlicher, insbesondere einem identitätsrelevanten Anteil von Geschichtsbewusstsein, und der Familie (und in Abgrenzung dazu der Schule) als Generator von Geschichtsbewusstsein bei Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund (und einer polnischstämmigen Familie). Die Forschungsarbeit setzt sich zum Ziel, durch eine empirische Analyse das identitätsstiftende Geschichtsbewusstsein Jugendlicher durch Aufzeigen von Gruppenzugehörigkeitszuordnungen und Funktionen zu charakterisieren. Außerdem sollen subjektiv bedeutsame Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung analysiert und der intrafamiliäre Tradierungsprozess sowie der schulische Vermittlungsprozess hinsichtlich Inhalten, Vermittler*innen, der Art und Weise sowie dem Zweck (Funktionen) beschrieben werden.

Die empirische Arbeit fußt dabei auf Theorien zu Identität, Geschichtsbewusstsein und intrafamiliärer Tradierung sowie schulischer Vermittlung (unter anderem die Identitätstheorien von Straub, Haußer, Keupp sowie Tajfel und Turner, wobei bewusst auch allgemeine und nicht auf Geschichte bezogene Identitätstheorien angesetzt werden oder Assmanns Theorie zum Thema „kollektives Gedächtnis“). Auch empirische Studien, die ebenfalls als Basis, aber auch als Vergleichshorizonte herangezogen werden, befassen sich mit einem oder mehreren der Schwerpunktthemen. Vorherrschend sind dabei Studien zu den Themen Geschichtsbewusstsein sowie zur intrafamiliären Tradierung und schulischen Vermittlung (zum Beispiel von Kölbl, Welzer und Kolleg*innen oder Georgi). Die meisten der vorgestellten Studien befassen sich mit Befragten mit Migrationshintergrund. Meist beschränken sich die Forschungsarbeiten im deutschsprachigen Raum auf die Geschichte des Zweiten Weltkriegs. Diese Einschränkung möchte ich bewusst nicht vornehmen. Aus dem englischsprachigen Raum werden weitere Studien von Epstein, Seixas und der Forschungsgruppe um Wineburg herangezogen. Vor allem wenn es um die geschichtliche Thematik sowie um die schulische Vermittlung von Geschichte geht, sind der Übertragbarkeit auf den deutschen Forschungsraum aber deutliche Grenzen gesetzt.

Die Daten meiner empirischen Studie wurden mittels Interviews und einer Gruppendiskussion mit türkischstämmigen Jugendlichen und deren Eltern (und einer polnischstämmigen Familie) erhoben und unter Zuhilfenahme der „Dokumentarischen Methode“ und der „Grounded Theory“ in Anlehnung an Strauss und Corbin ausgewertet.

Was die Identifizierung Jugendlicher mit türkischem Migrationshintergrund angeht, so findet sich vor allem eine übergeordnete „nationale“, meist „türkische“ Identifizierung, genauer eine „osmanische“ versus eine „atatürkische“ Identifizierung. Eltern und Jugendliche einer Familie sind sich meist bezüglich der Identifikationen einig. Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung sind vielfältig. Zentral sind in jedem Fall die Funktionen der „Daseinsberechtigung“ und der „Völkerverständigung“. Auch hier spielt der Migrationshintergrund der Befragten eine nennenswerte Rolle. Schule und Familie unterscheiden sich grundsätzlich hinsichtlich der ihnen zugeschriebenen Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung und in der Art der Vermittlung: Schule gilt als verantwortlich für die Funktionen der „Daseins-

berechtigung“ und „Völkerverständigung“ und für die Vermittlung der Geschichte des Zweiten Weltkriegs, die Familie für türkische und emotional bedeutsame Geschichte, die zu diesem Zweck auch an „Wahrheitsgehalt“ einbüßen darf und für die Funktionen „Identitätsbildung“ und „Etablierung von Werten“.

Die vorliegende Arbeit schafft es, Identifikationen, Geschichtsbewusstsein und intrafamiliäre Tradierung/schulische Vermittlung aus Sicht der Befragten Jugendlichen und Eltern mit Migrationshintergrund nachzuzeichnen, was vor allem Aufschluss darüber gibt, wie Jugendliche erreicht werden können und zu was sie motiviert sind oder motiviert werden können. Möglichkeiten und Grenzen des intrafamiliären Tradierungs- und schulischen Vermittlungsprozesses werden aufgezeigt und Übertragungsoptionen vor allem aus dem familiären auf den schulischen Bereich herausgearbeitet.

The present work deals with the historical consciousness of adolescents, especially the identity-making part of it, and the family (in contrast to the school) as generator of historical consiousness, for adolescents with a Turkish migration background (and one family from Poland). The research study aims to characterize with an empirical study the identity-making part of historical consciousness of adolescents, especially through exhibiting group memberships and their functions. Furthermore subjective significant functions of history and the transfer of history should be analysed and the intrafamiliar and in-school transfer process with respect to contents, mediators, the way and the purpose (functions) should be described.

The empirical study is based on theories about identity, historical consciousness and mediation of family and school (among other theories the ones by Straub, Haußer, Keupp and Tajfel and Turner, whereas I deliberately also used general theories of identity or Assmann's theory about "collective memory"). Also empirical studies, which are used as a basis and also as an opportunity to compare, deal in one or several of the topics. Of central importance are studies about historical consciousness and mediation by family or school (for example the one of Kölbl, Welzer and his colleagues or Georgi). Most of the presented studies are working with interviewed persons with migration background. Most of the studies in the German-speaking area are limited to the history of the Second World War. I consciously do not use this limitation. From the English-speaking area further studies by Epstein, Seixas and Wineburg and his research group are used. Especially concerning history and the mediation of history in school, however, the transferability to the German research area is clearly limited.

The data of my empirical study were gathered via interviews and one group discussion with adolescents and their parents with Turkish migration background (and one family with Polish background) and evaluated by using the "Documentary Method" and the "Grounded Theory" referring to Strauss and Corbin.

Concerning the identification of the adolescents with Turkish migration background I describe especially a superior "national" categorization, mostly a "Turkish" one, especially an "Ottoman" or "Ataturkish". Parents and adolescents from the same family do mostly agree on their identification. Functions of history and historical mediation are manifold. Central are the functions of "the right to exist" and "the in-

ternational understanding”. The migration background plays again an important role. School and family differ fundamentally in their attributive functions concerning history and historical mediation and in the way of mediation: School is responsible for the functions of “the right to exist” and “the international understanding” and for the mediation of the Second World War, whereas family is responsible for the mediation of Turkish and emotionally significant history, which is allowed to lose in truthfulness for that purpose, and for the functions of “identity-making” and “establishment of values”.

This work accomplishes to portray the identifications, the historical consciousness and the mediation by family and by school from the viewpoint of the interviewed adolescents and parents with migration background, which gives information about how to reach adolescents and to what they are motivated or can be motivated. Possibilities and limitations of the mediation by family and school are characterized and options of transfer especially from family to school are worked out.

2 Forschungsvorhaben und Forschungsfragen

> Denn die Geschichte meines Lebens ist stets eingebettet in die Geschichte jener Gemeinschaften, von denen ich meine Identität herleite. Ich werde mit Vergangenheit geboren; und der Versuch, mich […] von dieser Vergangenheit abzunabeln, bedeutet die Deformierung meiner gegenwärtigen Beziehungen. Der Besitz einer historischen Identität und der Besitz einer sozialen Identität fallen zusammen. […] Ich bin daher zu wesentlichen Teilen das, was ich erbe, eine spezifische Vergangenheit, die in gewissem Umfang in meiner Geschichte gegenwärtig ist. Ich sehe mich als Teil einer Geschichte, und das heißt ganz allgemein, als einer der Träger einer Tradition, ob mir das gefällt oder nicht, ob ich es erkenne oder nicht (MacIntyre, 1995, S. 295).

MacIntyres Zitat fasst im Wesentlichen die Grundidee der vorliegenden Studie zusammen, nämlich die Verbindung zwischen Identität und Geschichte und deren soziale Einbettung, in meinem Fall, in die Familie.

Wichtige formale Anmerkungen vorab: „Nationale“ Kategorisierungen sollen im Folgenden und vor allem in meiner Studie in Anführungszeichen gesetzt werden, um damit ihren konstruktiven und heterogenen Charakter zu unterstreichen. An Stellen, an denen klar wird, dass mit der nationalen Bezeichnung das entsprechende Herkunftsland im Sinne einer Staatsangehörigkeit gemeint ist, soll zugunsten der besseren Lesbarkeit darauf verzichtet werden. Darüber hinaus sollen alle durch meine Studie herausgearbeiteten Kategorien in Anführungszeichen gesetzt werden. In den vorgestellten Theorien und Studien aus dem aktuellen Forschungsstand soll darauf weitgehend verzichtet werden, es sei denn, es handelt sich um feststehende Begrifflichkeiten.

Ich habe mich für eine geschlechtsneutrale Schreibweise durch die Kennzeichnung mit Sternchen entschieden. Darauf wird lediglich in den Ausführungen zu den Transkripten verzichtet, weil ich es zur besseren Nachvollziehbarkeit bevorzuge, möglichst nahe an den Aussagen der Sprecher*innen zu bleiben.

Ziel der vorliegenden Studie ist es, das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher und die intrafamiliäre Tradierung von Geschichte zu untersuchen. Genauer geht es um identitätsstiftende Aspekte von Geschichte, um Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung sowie um deren Vermittlung zwischen Eltern und Jugendlichen mit vorwiegend türkischem Migrationshintergrund und in Abgrenzung dazu um die schulische Vermittlung von Geschichte.

So möchte ich mich mit folgenden Fragen auseinandersetzen:

- Womit identifizieren sich Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund, wenn es um Geschichte geht?
- Welche Funktionen schreiben sie und ihre Eltern Geschichte und der Vermittlung von Geschichte zu?
- Wie findet Tradierung von Geschichte innerhalb der Familie statt und was wird tradiert? Wie wird Geschichte in der Schule vermittelt und was wird vermittelt? Welche Aufgaben werden der Familie beziehungsweise der Schule zugeschrieben?

- Welche Zusammenhänge lassen sich zwischen dem Geschichtsbewusstsein Jugendlicher (das sich auf den identitätsstiftenden Teil bezieht), den zugeschriebenen Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung sowie der intrafamiliären Tradierung und schulischen Vermittlung ausmachen?
- Inwiefern stimmen die benannten Aspekte von Jugendlichen und Eltern überein?

Warum Jugendliche und ihre Eltern?

Das Jugendalter gilt als zentrale Phase für die Entwicklung der Identität. Daher habe ich mich dafür entschieden, Jugendliche in den Fokus der Befragung zu stellen. Die Familie ist sicherlich eines der zentralen Bezugssysteme im Leben eines jeden jungen Menschen. Daher wird die Befragung auf Jugendliche und ihre Eltern ausgerichtet.

Warum Menschen mit (türkischem) Migrationshintergrund?

Vorab soll angemerkt werden, dass der Begriff des Migrationshintergrundes keineswegs die von ihm ausgestrahlte Homogenität erfüllen kann. Das soll auch in meiner Arbeit Berücksichtigung finden.

Identität, Geschichtsbewusstsein und Tradierung sind sicherlich keine migrationsspezifischen Phänomene. Aber es ist denkbar, dass Migration (als eigenes Ereignis oder ein Ereignis der Herkunftsfamilie) Einfluss auf Identität, Geschichtsbewusstsein und Tradierung nehmen kann. Das kann sowohl durch die Person selbst oder auch von außen (durch Fremdpositionierungen) geschehen.

Die Befragung Jugendlicher mit Migrationshintergrund liefert Daten, die mit aktuellen Forschungsstudien verglichen werden können und entweder ebenfalls Jugendliche mit oder auch ohne Migrationshintergrund befragen (zum Beispiel Kölbl, 2004). Darüber lassen sich Aussagen über die Rolle des (türkischen) Migrationshintergrundes für die Identifizierung, das Geschichtsbewusstsein und die Tradierung gewinnen.

Aus forschungspragmatischer Sicht kommt hinzu, dass sich bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund Familie und Schule als Quellen von Geschichte deutlicher voneinander unterscheiden lassen, vor allem weil der Geschichtslehrplan in Deutschland weitgehend keine Vermittlung türkischer Geschichte vorsieht. Bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund lässt sich die Frage nach der Zuordnung zu Schule versus Familie sicherlich schwerer beantworten. Eine explizite Beantwortung durch die Befragten kann nicht immer erfolgen, weil die Identifizierung und das Geschichtsbewusstsein mindestens zu einem Teil unbewusste und unreflektierte Phänomene darstellen und somit für die Betroffenen selbst nicht zwingend zugänglich sind.

Schließlich könnte der Migrationshintergrund einen Entscheidungszwang bezüglich der eigenen Positionierung hervorrufen, der bei Menschen ohne Migrationshintergrund so nicht vorliegen dürfte („Bin ich jetzt Deutsche*r oderTürk*in/Türke?“). Das könnte auch durch die verschiedenen auf die Jugendlichen einströmenden Aspekte

(deutsche Schulgeschichte versus türkische Familiengeschichte) verstärkt werden. Es bleibt zu erwähnen, dass auch bei Familien ohne Migrationshintergrund keine Einigkeit zwischen Schulunterricht und intrafamiliärer Tradierung vorliegen muss.

Ich befasse mich mit der Gruppe „türkischer“ Migrant*innen, weil sie eine wichtige und große Gruppe in Deutschland ausmachen und in der Literatur (Alavi, 1998, S. 19) oftmals als eine der stigmatisiertesten Einwanderungsgruppen gelten.

Warum Geschichtsbewusstsein?

Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher steht im Zentrum der vorliegenden Forschungsarbeit. Dabei soll es vor allem um den Teil von Geschichtsbewusstsein gehen, der mit der Identität Jugendlicher in engem Zusammenhang steht. Schapp (1976) spricht von einem „in-Geschichte-verstrickt-Sein“. Explizit geht es um die Frage nach geschichtsbedingten Zugehörigkeiten. Denkbar sind hier sowohl homogene Zuordnungen zu einem System als auch heterogene bis unvereinbare Zugehörigkeiten.

Warum Tradierung?

Der Begriff der Tradierung setzt zwei beteiligte Seiten voraus: die Vermittelnde und die Annehmende. Eine Tradierungsabsicht allein auf Seiten des Senders reicht nicht aus, wenn der Empfänger diesen Tradierungswunsch nicht teilt. Auch umgekehrt kann keine Tradierung stattfinden, wenn zwar ein Wunsch auf Seiten des Empfängers besteht, jedoch keine „Sendungsabsicht“ vorliegt. Generell kann und wird Tradierung von Geschichte aber oft unbeabsichtigt oder unbewusst stattfinden. Auch das soll in der Studie aufgegriffen werden, indem nicht nur auf explizit benannte Aspekte, sondern auch auf weitere Anzeichen einer stattfindenden intrafamiliären Tradierung eingegangen wird.

Bezüglich der Frage der Tradierung interessiert die intrafamiliäre Tradierung und die schulische Vermittlung von Geschichte. Dabei können Schule und Familie als sich ergänzend oder gegenseitig ausschließend gelten. Die Grenzen des einen Systems können gleichzeitig die Möglichkeiten des anderen mitbestimmen. Herausgearbeitet werden sollen der Tradierungsprozess sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Systemen. Dabei geht es um folgende Faktoren:

- **Wer** gibt Geschichte weiter? — Zum Beispiel kann der Vater oder die Lehrerin Geschichte vermitteln.
- **An wen** wird Geschichte weitergeben? – Ziel sind vor allem die Jugendlichen, darauf ist meine Studie ausgerichtet. Denkbar wäre aber auch eine Weitergabe an die Eltern oder an mich als Interviewerin.
- **Was** wird weitergegeben? – Vor allem werden Inhalte und Haltungen vermittelt. Auch offene Wünsche an Schule oder Familie sollen hier erfasst werden.
- **Wie** wird weitergegeben? – Der Einsatz bestimmter Medien (außerdem auch um „Wertevermittler*innen“, wie zum Beispiel die Religion oder Atatürk),

wird beschrieben sowie die Tradierungs- und Vermittlungsprozesse in Schule und Familie.

- **Zu welchem Zweck** wird Geschichte weitergegeben? – Hier geht es um Funktionen, die mit Geschichte und ihrer Vermittlung verfolgt werden.

3 Theoretische Grundlagen und aktueller Forschungsstand

Im Folgenden gehe ich auf theoretische Grundlagen ein, die für die anschließende empirische Arbeit wichtig sind. Beginnen möchte ich mit einem kurzen geschichtlichen Abriss türkischer und deutsch-türkischer/türkisch-deutscher Geschichte. Es folgen Ausführungen zu den Themen Migrationshintergrund, Identität, Geschichtsbewusstsein und Tradierung. Ich wähle zum einen Theorien und Studien, die sich mit einem der genannten Themenschwerpunkte auseinandersetzen, zum anderen vor allem aber auch Forschungsarbeiten, die, ähnlich wie auch ich dies anstrebe, Verbindungen zwischen den verschiedenen Schwerpunkten herzustellen versuchen.

3.1 Geschichtlicher Abriss

Der geschichtliche Abriss bezieht sich auf türkische (insbesondere das Osmanische Reich und die Republik Türkei mit Atatürk betreffende) und deutsch-türkische/türkisch-deutsche Geschichte. Er hat zum Ziel, unterschiedliche Schwerpunkte der Geschichte zu fokussieren, die später auch von meinen Gesprächspartner*innen aufgegriffen werden. Deswegen soll vor allem die Geschichte des Osmanischen Reichs und Atatürks vorgestellt werden. Meine Befragten gehen zum Beispiel immer wieder auf Errungenschaften des Osmanischen Reichs oder auf Prinzipien Atatürks und seines Kemalismus ein. Weitere geschichtliche Themen (zum Beispiel der Bau der Bagdadbahn, die Bedeutung von Moltke, der Völkermord an den Armenier*innen oder die Stellung anderer Religionen im Osmanischen Reich) werden in den Erhebungssituationen aufgegriffen (siehe *5 Ergebnisse*).

Das kann wichtig für die Frage nach der Identifizierung sein. Eine Einschätzung des Wahrheitsgehaltes oder möglicherweise verzerrter oder einseitiger Darstellungen durch die Befragten wird so möglich. Außerdem spielt insbesondere die deutsch-türkische/türkisch-deutsche Geschichte der Migrationsbewegung nach Deutschland der 1960er Jahre eine wichtige Rolle. Alle befragten türkischstämmigen Familien kamen in diesem Rahmen nach Deutschland.

Dennoch bleibt es bei einem kurzen geschichtlichen Abriss. Eine ausführlichere, differenziertere Abhandlung der osmanischen und türkischen Geschichte würde an dieser Stelle zu weit führen und wäre nicht zielführend.

Hauptsächlich soll es nun um die Themenschwerpunkte Osmanisches Reich, Atatürk und die Republik Türkei sowie geschichtliche deutsch-türkische/türkisch-deutsche Verbindungen gehen, vor allem um die Migrationsbewegung der 1960er Jahre. Zusätzlich werden einige ergänzende Themen angeschnitten, welche die Befragten immer wieder benennen oder auf die sie in ihren Ausführungen eingehen (zum Bei-

spiel um die Rolle der Kurd*innen in der Türkei, den Völkermord an den Armenier*innen oder den Zypernkonflikt).

3.1.1 Geschichte des Osmanischen Reichs

Vorgeschichte und Entstehung des Osmanischen Reichs

Der Bosporus und Konstantinopel/Byzanz (heute Istanbul) spielen in der Geschichte vor allem wegen der geostrategischen Lage eine wichtige Rolle (Moser & Weithmann, 2002, S. 27).

Im 11. Jahrhundert traten zum ersten Mal nomadisierende Turkvölker auf. Sie bildeten Kriegerdynastien und strebten nach militärischer und politischer Macht im Nahen Osten. 1071 kam es zur entscheidenden Niederlage der Byzantiner im Osten Anatoliens bei Malazgirt (Manzikert). Damit übernahmen die Vorfahren der Türken die Macht. Die türkische Dynastie der Seldschuken herrschte vom elften bis Anfang des 13. Jahrhunderts in ganz Anatolien und an der Südküste. Auch für Griech*innen und Armenier*innen, die in den entsprechenden Gebieten sesshaft waren, änderte sich damit die Oberherrschaft. Die Unterworfenen übernahmen den Islam, um damit ihre Privilegien zu bewahren. Vor allem den Christlich-Orthodoxen kamen die gemeinsamen Ursprünge von Christentum und Islam zugute (Moser & Weithmann, 2002, S. 31).

1204 kam es zur Eroberung Konstantinopels durch die Kreuzritter und damit zur Zerschlagung des Oströmischen Reichs. 1261 übernahmen die Griech*innen die Macht am Bosporus (Moser & Weithmann, 2002, S. 30), so dass Byzanz zu griechischem Staatsgebiet wurde, in dem die griechische Sprache vorherrschte und das vom orthodoxen Christentum und einer orientalischen Staatsform geprägt war (Moser & Weithmann, 2002, S. 29). Das Seldschukenreich zerfiel damit (Moser & Weithmann, 2002, S. 31).

1280 trat zum ersten Mal Osman als „Gazi" (islamischer Glaubenskämpfer) auf, als es um die umkämpfte Grenze zum Byzantinischen Reich ging (Moser & Weithmann, 2002, S. 32; Gudemann, 1996, S. 765). Osman versuchte, die verschiedenen türkischen Sippenverbände und Kleinfürstentümer zu vereinigen und sich selbst an die Spitze zu stellen und damit ein festes und starkes Staatsgebilde zu etablieren, das auf islamisches Staatsrecht und alttürkische, vor allem auch auf militärische Traditionen zurückgriff (Moser & Weithmann, 2002, S. 32).

Mit dem Sohn Osmans, Orhan, begann die 800-jährige Dynastie des Osmanischen Reichs (Moser & Weithmann, 2002, S. 33). Dessen offizielles Gründungsdatum wird oft auf 1299 festgesetzt (Gudemann, 1996, S. 765). Der Begriff des Kollektivs der Osmanen galt zunächst für die muslimischen Untertanen, später für die gesamte Reichsbevölkerung. Orhan und seine Nachfolger nahmen den Sultanstitel an, der insbesondere für Unabhängigkeit stand (Moser & Weithmann, 2002, S. 33).

Am 29.5.1453 gelang es dem Osmanischen Reich Konstantinopel einzunehmen und damit das Ende des Byzantinischen Reichs zu besiegeln (Gudemann, 1996, S. 765). 1354 standen die Osmanen vor den Dardanellen und ließen sich in Europa nieder

(Moser & Weithmann, 2002, S. 33). Im Folgenden dehnte sich das Osmanische Reich durch siegreiche Kämpfe mehr und mehr aus (zum Beispiel in Südosteuropa, Bulgarien, in Teilen Griechenlands und Ungarn). Es kam aber auch immer wieder zu Niederlagen und Verlusten, so zum Beispiel 1402 gegen die Mongolen (bei Ankara). Das Osmanische Reich wuchs in den folgenden Jahren zur Weltmacht heran und nahm verschiedenste Gebiete ein (unter anderem Serbien, Griechenland, Bosnien, Albanien, die Walachei, das Chanat der Krimtartaren, die Moldau, Persien, Syrien, Palästina, Ägypten und Gebiete Nordafrikas). Der Islam wurde zur vorherrschenden Staatsreligion. Auch unter Süleiman gewann das Osmanische Reich weitere Gebiete (unter anderem Belgrad, Rhodos, Mesopotamien, Ungarn, nur Wien wurde vergeblich belagert) (Gudemann, 1996, S. 765; Moser & Weithmann, 2002, S. 35, S. 37). 1529 scheiterte die Belagerung von Wien (1683 kam es zu einer weiteren Niederlage gegenüber Österreich) (Kalter & Schönberger, 2003, S. 89; Moser & Weithmann, 2002, S. 35).

Was verhalf dem Osmanischen Reich zu einer derartigen territorialen Expansion, die auch mit der Aufwertung der muslimischen Religion und der osmanischen Macht einherging (Gudemann, 1996, S. 767)? Hier ist vor allem die Uneinigkeit der gegnerischen Mächte zu nennen, die nicht in der Lage waren, einen erfolgreichen Widerstand gegen den osmanischen Vormarsch aufzubauen. Dazu kamen die Versprechen der Osmanen über die Schonung der orthodoxen Kirche und der gerechten Besteuerung von Bauern und Hirten sowie der Befriedung der kleinen und zerrissenen Länder, was einen gewaltfreien, „freiwilligen" Anschluss an das Osmanische Reich und an den Sultan unterstützte (Moser & Weithmann, 2002, S. 34; Neumann, 2006a, S. 243).

Unter Süleiman erreichte das Osmanische Reich seinen Gipfel. Mit den folgenden Herrschern Selim II. (ab 1566), Murad III. und Mehmet III. begann dann bereits der Niedergang des Osmanischen Reichs (Gudemann, 1996, S. 765).

Was trug zum Untergang des Osmanischen Reichs bei? Die Europäer*innen versuchten das Osmanische Reich für ihre Zwecke zu nutzen (Moser & Weithmann, 2002, S. 35). Die Entdeckung Amerikas verlagerte die Handelsströme auf den Atlantik und grub dem Osmanischen Reich damit seine Bedeutung ab. Schwache und gleichzeitig aber alleine an der Macht stehende Herrscher waren nicht förderlich. Das Osmanische Reich scheiterte bei weiteren Expansionen, war gleichzeitig aber aufgrund der Reichsorganisation (Einnahme von Abgaben und Steuern der eroberten Gebiete) zwingend darauf angewiesen. 1683 folgte eine erneute Niederlage vor Wien und damit der Verlust riesiger Ländereien an das Habsburgerreich (Moser & Weithmann, 2002, S. 36), vor allem von Teilen Ungarns (Gudemann, 1996, S. 766). Hinzu kamen Veränderungen in Europa, die dem Orient – zumindest aus europäischer Sicht – wohl fremd ggewesen sein dürften (die Renaissance, die Reformation, der fürstliche Absolutismus, die Aufklärung, die Emanzipation des Bürgertums und die damit entstehenden Kräfte der Gesellschaft). Damit konnte das Osmanische Reich nicht mehr mithalten. Ebenfalls war 1683 die größte territoriale Ausdehnung des Osmanischen Reichs erreicht, vor allem mit den Kernländern Anatolien und Rumelien (Moser & Weithmann, 2002, S. 38).

Zu erwähnen bleiben die Deportationen von Türk*innen und jungen Soldaten, aber auch von Kindern und Frauen, die als Beute adeliger Offiziere in den Westen ver-

schleppt wurden, was vor allem mit Siegen und Rückeroberungen kaiserlicher Truppen und der Befreiung Wiens einherging. Gründe waren unter anderem „Rache, Hoffnung auf Lösegeld, Gewinn von Arbeitskraft, Schwächung des Islam, Lust auf eine schöne Konkubine, Mitleid mit durch Tod der Eltern verwaisten Kindern, Prahlen mit Souvenirs und Kampftrophäen" (Heller, 2002, S. 267).

Das Osmanische Reich war in ein europäisches Bündnissystem eingebettet. Europäische Mächte versuchten immer wieder Fuß zu fassen und nicht nur durch Waffengewalt, sondern auch durch Handelsverträge und die Erlangung von Schutzrechten ihre Macht im Osmanischen Reich auf Kosten von diesem auszuweiten (Moser & Weithmann, 2002, S. 40). Das Osmanische Reich war vor allem gegen Russland auf die Unterstützung der europäischen Mächte angewiesen, was wiederum die Souveränität des Osmanischen Reichs untergrub. Immer mehr und wichtige Gebiete gingen an Russland verloren (Moser & Weithmann, 2002, S. 41-42) (die Krim und Bulgarien) (Gudemann, 1996, S. 766). Das Reich der Osmanen geriet in eine halbkoloniale Abhängigkeit von Großbritannien und Frankreich. Durch den Staatsbankrott des Osmanischen Reichs kam es zu einer britisch-französischen Staatsschuldenverwaltung. Das Osmanische Reich war nur noch auf dem Papier gleichrangiger Bündnispartner des Europäischen Bündnissystems (Moser & Weithmann, 2002, S. 43; Neumann, 2006b, S. 283-287).

Im Osmanischen Reich herrschte keine Trennung von Staat und Kirche (Moser & Weithmann, 2002, S. 38). Die Wirtschaft wurde als unwürdiger Bereich den nichtmuslimischen Kreisen (Griech*innen, Armenier*innen und Jüd*innen/Juden) überlassen. Nur dort konnte sich ein selbstständiges Bürgertum bilden. Jüd*innen/Juden und Christ*innen galten als Schutzbefohlene. Sie wurden als eigenständige Gemeinden (sogenannte „millets") anerkannt (das betrifft vor allem die Autonomie in rechtlichen und religiösen Angelegenheiten), galten aber gleichzeitig als Nicht-Angehörige des Islams als minderwertig. Vom Dienst in der osmanischen Armee waren sie ausgeschlossen. Sie waren dem Sultan unterstellt und verpflichtet, für bestimmte Rechte und Privilegien Kopfsteuer zu bezahlen. Das unterband auch das Streben des Osmanischen Reichs nach einer Islamisierung, weil dies ein Ausbleiben großer finanzieller Gewinne mit sich gebracht hätte (Moser & Weithmann, 2002, S. 39-40; Steinbach, 2010, S. 13).

1761 wurde zwischen dem Osmanischen Reich und Preußen (unter Friedrich II.) ein Freundschaftsvertrag geschlossen. Dieser hatte auch einen Frieden im Krieg zwischen dem Osmanischen Reich (unter Selim III.) und den Österreichern und Russen zur Folge. 1804 kam es zu einer weiteren Niederlage gegen die Serben und gegen Russland (Gudemann, 1996, S. 538).

3.1.2 Vom Osmanischen Reich zur Republik Türkei

Wie kam es nun vom Osmanischen Reich zur Republik Türkei?

Durch den Abstieg des Osmanischen Reichs wurden neue Richtungen möglich und notwendig. Reform-Sultane und Jungtürk*innen sind hier zentral zu benennen. Vor

allem letztere können als Vorläufer Atatürks und der Republik Türkei betrachtet werden.

Zu den Reform-Sultanen

Die Reform-Sultane (vor allem sind hier Mahmud II. und Abdülmecid I. zu nennen) strebten vor allem Neuerungen im Militärbereich an und setzten zu diesem Zweck französische und preußische Militärberater ein und ließen ihre Truppen in Europa ausbilden. Hier spielte auch Helmut von Moltke eine wichtige Rolle (Moser & Weithmann, 2002, S. 45; Gudemann, 1996, S. 538, S. 766). Außerdem bezogen sich die Reformen auf die Verweltlichung des Rechtssystems und des Erziehungswesens sowie auf die Abschaffung des Lehenswesens und auf die Agrarwirtschaft (zugunsten der Bauern) (Moser & Weithmann, 2002, S. 46). Hier zeigten sich erste Ansätze, die später bei Atatürk umgesetzt wurden. Wenn nun die Rede von „Osmanen" war, meinte man damit nicht mehr nur Muslim*innen/Muslime, sondern alle Reichsangehörigen ohne Rücksicht auf die Nationalität. Man versuchte damit, ein Zusammengehörigkeitsgefühl und eine Gleichberechtigung auch bezüglich der Bürgerrechte zum Ausdruck zu bringen (Moser & Weithmann, 2002, S. 47, S. 50). 1876 kam es zur ersten Osmanischen Verfassung (mit dem Prinzip der Wahl und dem Gedanken der Volkssouveränität) in Anlehnung an Europa, die aber in Kriegszuständen immer wieder außer Kraft gesetzt wurde. Generell waren die Veränderungen kritisch zu betrachten, weil sie Widersprüche beinhalteten. Zum Beispiel behielten die Reform-Sultane als Kalifen ihre Macht und propagierten gleichzeitig einen laizistischen Staat (Moser & Weithmann, 2002, S. 47, S. 49). Außerdem gab es viele Bestimmungen, in erster Linie auf dem Papier, die allenfalls in großen und zentralen Städten Durchsetzung fanden, nicht aber in ländliche Teile des Reichs vordrangen. Dies unterstützte die Entwicklung von religiösen und intellektuell einflussreichen liberalen und konservativen Einflüssen (Moser & Weithmann, 2002, S. 48), denen die Anpassung an den Westen schlichtweg zu unkritisch und plötzlich geschah (Moser & Weithmann, 2002, S. 49).

1877/1878 kam es zur russischen Invasion. (Moser & Weithmann, 2002, S. 49). Verschiedene Nationen strebten, entgegen des osmanischen Vorhabens nach Einigkeit, Unabhängigkeit an, so zum Beispiel die Griech*innen, Armenier*innen, Araber*innen, Kurd*innen und Türk*innen (Moser & Weithmann, 2002, S. 50). Serbien, Griechenland und Bulgarien schafften es schließlich, durch Unabhängigkeitskriege zu eigenen Nationalstaaten zu werden (Moser & Weithmann, 2002, S. 51).

Auch Europa versuchte Einfluss im Sinne der Modernisierung zu nehmen, vor allem auch Deutschland, zum Beispiel mit dem Bau einer neuen Infrastruktur. Europa galt zumindest in den fortschrittlicheren Teilen des Osmanischen Reichs als Ort der Wissenschaft und Technik, der individuellen Freiheit und Gerechtigkeit (Moser & Weithmann, 2002, S. 51).

Die weitere Verkleinerung des Osmanischen Reichs wird oft als „Gesundschrumpfen" bezeichnet, denn nur durch die Gebietsverkleinerungen gewann das türkische Gebiet wieder an Kraft. Der Begriff „Türk*innen" wurde immer bedeutsamer und galt nicht mehr als Schimpfwort wie in früheren Zeiten (Moser & Weithmann, 2002, S. 53; Kreiser, 2016, S. 8). Türkisch wurde zur vorherrschenden Sprache und unter-

strich das kulturelle Zusammengehörigkeitsgefühl (Moser & Weithmann, 2002, S. 53). Die Staatsgrenzen blieben weiter umkämpft und unklar (Moser & Weithmann, 2002, S. 55). Eine Turkifizierung wurde angestrebt, vor allem im Balkangebiet (Moser & Weithmann, 2002, S. 56).

Ab 1908 sprach man nun nicht mehr vom Osmanischen Reich, sondern von der Türkei beziehungsweise dem Türkischen Reich (Moser & Weithmann, 2002, S. 65).

Für die Türkei begann der Erste Weltkrieg schon 1912/1913 mit den Balkankriegen und dem unwiderruflichen Verlust des Balkans. Damit erreichte die Türkei ihr bis heute gültiges Gebiet. Eine Flucht der Bevölkerung war die Folge. Das führte auch zu einer stärkeren Bevölkerung Anatoliens und machte die muslimischen Türk*innen zur größten Bevölkerungsgruppe (Moser & Weithmann, 2002, S. 56, S. 66).

Zu dieser Zeit kam nun erstmals Mustafa Kemal ins Spiel (den Namen Atatürk trägt er erst später). Er galt als weltlich geprägt, auch wenn seine Mutter eine gläubige Muslima war, dem Westen (unter anderem auch Deutschland) zugewandt und militärisch geprägt (Moser & Weithmann, 2002, S. 57-58). Er stellte die Nation über die Religion und schloss sich einer dementsprechenden Widerstandsorganisation an.

Im Ersten Weltkrieg kämpften England, Frankreich und Russland auf der einen Seite gegen Deutschland, das Habsburgerreich und Österreich-Ungarn auf der anderen. Die Türkei blieb Objekt der Begierde für die Teilnehmer des Ersten Weltkrieges (Moser & Weithmann, 2002, S. 59). Offiziell kämpfte die Türkei im Ersten Weltkrieg nur gegen Russland, damit aber auch gegen dessen Verbündete und an allen Fronten (Moser & Weithmann, 2002. S. 70). Deutschland (auch als Gegner Russlands, gegen das das Osmanische Reich immer wieder zu kämpfen hatte) wurde zur Schutzmacht des Türkischen Reichs und genoss damit große militärische und wirtschaftliche Freiheiten (zum Beispiel den Bau der Bagdad- und Hedschasbahn von deutschen Firmen). 1890 wurde zum ersten Mal ein deutsch-osmanischer Freundschaftsvertrag unterzeichnet. Deutschland lieferte Waffen an das Osmanische Reich (Moser & Weithmann, 2002, S. 59). Die Türkei strebte nach dem Erhalt des Reiches gegenüber den dominanten Kriegsgegnern. 1917 versank Russland in den Wirren der Revolution. Dadurch wurde die Rückeroberung Ostanatoliens durch die Türk*innen möglich (Moser & Weithmann, 2002, S. 76).

Weitere Gebiets- und Machtverluste des Omanischen Reichs lieferten die Grundlage für die Bildung der Gruppe der Jungtürk*innen, die es schafften, viele Gegner und verschiedene nationale Richtungen zu vereinen. Sie waren grundsätzlich gegen den Sultan und seine Herrschaft gerichtet (Moser & Weithmann, 2002, S. 61). Vor allem bildeten sich zwei Richtungen aus, die Liberalen und die Unionisten (Moser & Weithmann, 2002, S. 62). Gemeinsames Ziel war die Einheit des Vielvölkerreichs und eine Türkisierungspolitik sowie die Abkehr von der Bedeutung des Islams. Es zählten nur noch Sprache und Nation (Moser & Weithmann, 2002, S. 66).

Die Jungtürken Enver Bey, Ahmed Cemal und Talat Bey (die Vorreiter Atatürks, gleichzeitig aber auch Gegner) kamen schließlich 1913 an die Macht und setzten eine Entwicklungsdiktatur in Gang (Moser & Weithmann, 2002, S. 64, S. 67). Es kam zum Einmarsch der Jungtürk*innen in Konstantinopel (hier war auch Mustafa Kemal dabei). Die Großmächte standen den Jungtürk*innen kritisch gegenüber, befürchteten sie doch eine zu große Macht dieser. Konstantinopel wurde zu Istanbul. Die

neue Flagge entsprach der heutigen (rot) und ist damit nicht mehr von der Farbe des Islams (grün) geprägt, ein weiteres Zeichen der politischen Ausrichtung (Moser & Weithmann, 2002, S. 65). Mustafa Kemal kämpfte 1911 bis 1913 an vorderster Front in Libyen und Thrakien, nicht jedoch innerhalb der Türkei (Moser & Weithmann, 2002, S. 67) und wurde dann nach Sofia versetzt (auch wegen Uneinigkeiten mit Enver Bey), wo er seine Zukunft und die der Türkei plante (Moser & Weithmann, 2002, S. 68). Er pflegte eine persönliche Freundschaft zu Wilhelm II. (Moser & Weithmann, 2002, S. 70). Durch seinen Sieg bei den Meerengen erlangte Mustafa Kemal schließlich seine große Bedeutung im In- und Ausland (Moser & Weithmann, 2002, S. 72). Auch Mustafa Kemal war vom jungtürkischen Reformgedanken durchdrungen (Moser & Weithmann, 2002, S. 77).

1914 wurde die deutsch-türkische Vereinigung zur Stabilisierung der kulturellen und wirtschaftlichen Verbindungen zwischen Deutschland und der Türkei gegründet (Möckelmann, 2016).

1915 kam es zum Völkermord an den Armenier*innen, die auf russischer Seite standen. 1,5 Millionen Menschen, darunter 300 000 Armenier*innen kamen bei der Deportation in die syrische Wüste ums Leben (Moser & Weithmann, 2002, S. 74) (siehe *3.1.5 Exkurs Balkankriege, Balkantürk*innen, Hethiter*innen, Kurdenkonflikt, Seldschuken, Völkermord an den Armenier*innen, Zypernkonflikt*).

Der Erste Weltkrieg endete 1918 für die Türkei mit dem Waffenstillstand von Mudros mit den Westmächten (Moser & Weithmann, 2002, S. 78) und dem Friedensvertrag von Sèvres zwischen dem Türkischen Reich und der Entente (Vereinigtes Königreich, Frankreich, Russland). Dabei handelte es sich mehr um einen aufgezwungenen Vertrag (Moser & Weithmann, 2002, S. 79; Brabänder, 2016, S. 44-45). Istanbul sollte türkisch bleiben aber unter britischer Aufsicht, die Meerengen internationalisiert werden und unter alliierter Kontrolle stehen, jahrzehntelange Reparationen und Vollmächte ausländischer Interessen waren vorgesehen und tödliche territoriale Beschneidungen wurden festgelegt, Thrakien und Smyrna sollten an Griechenland abgetreten werden, Armenier*innen und eventuell auch Kurd*innen einen unabhängigen Staat bekommen. Mustafa Kemal zeigte sich nie mit diesem Vertrag einverstanden (Moser & Weithmann, 2002, S. 87).

Von den Alliierten Enttäuschte schlossen sich den Jungtürk*innen an, die die „Verteidigung der nationalen Rechte" gegen die Zumutungen der Sieger verfolgten (Moser & Weithmann, 2002, S. 79). Diese Gegner schlossen sich schließlich unter der Führung Mustafa Kemals zu einer einheitlichen Befreiungsarmee zusammen, die sich mit einem nationalen Widerstand identifizierten (Moser & Weithmann, 2002, S. 80). Sowohl die Alliierten als auch der Sultan versuchten Mustafa Kemal für ihre Zwecke einzusetzen. Für die Alliierten stand Mustafa Kemal für jemanden, der zumindest offiziell nichts mit den Jungtürk*innen zu tun hatte und nur widerwillig mit Deutschland zu kooperieren schien. Sein Auftrag war die Durchführung der alliierten Waffenstillstandsbedingungen und die Entwaffnung der irregulären Truppen. Der Sultan sah in Mustafa Kemal denjenigen, der die Besetzung der Alliierten zu verhindern vermochte. So wurde er schließlich zum Heeresinspektor und damit zum obersten Soldaten in Ostanatolien (Moser & Weithmann, 2002, S. 83).

Anders als vom Sultan und den Alliierten erwartet, nutzte Mustafa Kemal stattdessen die ihm zuteilgewordene Macht, um seine Pläne bezüglich der Errichtung der neuen Türkei umzusetzen und richtete sich damit gegen die Alliierten (durch sein Streben nach festen Staatsgrenzen und einer darin herrschenden nationalen Unabhängigkeit des „Nationalen Vierecks“ mit Thrakien, den Meerengen, Anatolien bis Ararat, was nichts mehr mit dem Osmanischen Reich gemeinsam hatte) und gegen den Sultan (durch die Abschaffung der Bedeutung der Religion und später des Sultanats) (Moser & Weithmann, 2002, S. 84).

Vorübergehend bestanden zunächst zwei Regierungen parallel, die des Sultans in Istanbul und die Mustafa Kemals in Ankara. Ankara wurde später Regierungssitz (Moser & Weithmann, 2002, S. 85). Mustafa Kemal wurde zum Führer des Volkes als Ganzes, nicht mehr nur der Streitkräfte. Jungtürk*innen, Soldaten der aufgelösten Armeen (Moser & Weithmann, 2002, S. 84) und islamische Gruppen (anfangs richtete sich Mustafa Kemal noch nicht gegen den Sultan) standen hinter ihm (Moser & Weithmann, 2002, S. 85). Die Landung in Samsun von Mustafa Kemal am 19. Mai 1919 wird als Beginn des Befreiungskampfes gegen die Besetzung und Teilung der Türkei festgeschrieben und später als Atatürks Geburtstag deklariert (Moser & Weithmann, 2002, S. 83). 1920 verabschiedete das Parlament den „Nationalpakt“ und kündigte sämtliche Verträge mit den Siegermächten. 1920 galt die Sultansregierung als abgeschafft. Atatürk war nun Vorsitzender des Repräsentativkommitees, Präsident der Nationalversammlung und Kommandeur der Befreiungsarmee und vereinte damit sämtliche Macht in einer Person (Moser & Weithmann, 2002, S. 86; Gudemann, 1996, S. 63).

Auch die Westmächte waren vom Ersten Weltkrieg müde. Nur Griechenland sollte noch gegen die Türkei mobilisiert werden, musste sich aber schließlich aus Anatolien und Thrakien zurückziehen. Mustafa Kemal gelang es indessen mit der Sowjetunion Frieden zu schließen und schaffte damit einen großen Rückhalt. Die Türkei erlangte die Revision der Transkaukasus-Grenze, Moskau erhob keine Ansprüche mehr auf das armenische Anatolien. Dafür bekam die Rote Armee freie Hand in verschiedenen Republiken. Gleichzeitig suchten die Westmächte nach dem Ersten Weltkrieg nach einer Gegenmacht gegenüber der UdSSR (Moser & Weithmann, 2002, S. 89, S. 94).

3.1.3 Atatürk, Atatürks Kemalismus und die Republik Türkei

Die Staatsgrenzen blieben die des Nationalpakts von 1919. Nur bezüglich der Frage der Meerenge waren Kompromisse notwendig. Der Bosporus und die Dardanellen galten als internationale Wasserstraßen (Moser & Weithmann, 2002, S. 96). Die Türkei erreichte Souveränität, die alten Kapitulationsverträge wurden aufgelöst. Es wurde ein Minderheitenschutz aber nur gegen nicht-muslimische durchgesetzt. Man sprach nun nur noch von „Türk*innen“ (Moser & Weithmann, 2002, S. 97). Es folgten Umsiedlungsaktionen mit dem Ziel der „[e]thnischen Säuberung[...]“ (Moser & Weithmann, 2002, 98). 1922 wurde Konstantinopel zu Istanbul, Mustafa Kemal gründete die Partei der Kemalisten mit konkreten Prinzipien, die sogenannte Volkspartei, später Republikanische Volkspartei. Sie stand für alle Bürger*innen und ge-

sellschaftlichen Gruppen. Ab 1923 galt Ankara als offizieller Verwaltungssitz des türkischen Staates. Am 19. Oktober 1923 kam es zur Ausrufung der Republik Türkei mit der neuen Verfassung (Moser & Weithmann, 2002, S. 99-100). Mustafa Kemal setzte sich insbesondere für die Verstaatlichung ein (Moser & Weithmann, 2002, S. 102). Die drastischen Veränderungen drangen oft nicht bis in die Dörfer vor, trotz Drohungen und Sanktionen. Durch die plötzlichen und diktatorischen Veränderungen Mustafa Kemals entstand die Abspaltung der Republikanischen Fortschrittspartei, die sich etwas gemäßigter positionierte (auch gegenüber dem Islam). Das war der Grund Mustafa Kemals, gegen diese vorzugehen (Moser & Weithmann, 2002, S. 103).

Die Verfassung 1924 schrieb fest: „Jeder, den mit dem Türkischen Staat das Band der Staatsangehörigkeit verbindet, ist Türke." und weiter „Der Staat Türkei ist ein in seinem Staatsgebiet und Staatsvolk unteilbares Ganzes. Seine Sprache ist Türkisch." (Moser & Weithmann, 2002, S. 105).

Kurdisch war damit untersagt. Generell stellten die Kurd*innen eine Bevölkerungsgruppe dar, die immer wieder eine Rolle in der türkischen Geschichte spielte (siehe *3.1.5 Exkurs Balkankriege, Balkantürk*innen, Hethiter*innen, Kurdenkonflikt, Seldschuken, Völkermord an den Armenier*innen, Zypernkonflikt*). Sie forderten Selbstbestimmung, wurden zwangsdeportiert nach Mittel- und Westanatolien und bildeten in sich immer eine schwache Gruppe, die von Uneinigkeit geprägt war (Moser & Weithmann, 2002, S. 106-107).

Mustafa Kemal war der erste, der sich als Staatsoberhaupt auch auf Abbildungen und Denkmälern positionierte. Das drückt noch einmal seine personifizierte Regierung aus. Im Allgemeinen zeigte er sich betont westlich. Im vorher vom Islam geprägten Osmanischen Reich war eine solche Personifizierung als Gotteslästerung verboten (Moser & Weithmann, 2002, S. 110, S. 128).

Mustafa Kemal etablierte die türkische Sprache, den Sonntag als Feiertag und die Einführung neuer Familiennamen. Damit wurde er 1934 zu Mustafa Kemal Atatürk, „Vater der Türken" (sein Nachfolger Inönü wurde nach dem Ort seines Sieges über die Griech*innen benannt) (Moser & Weithmann, 2002, S. 111, S. 113; Gudemann, 1996, S. 63).

Grundsätzlich verfolgte Mustafa Kemal einen autoritären Führungsstil, der nur wenig Freiraum für „demokratische Beteiligung und Neuerung" gab (Brabänder, 2016, S. 49).

Atatürks Kemalismus

Atatürk schrieb seine Prinzipien in den „Sechs Pfeilern" des Kemalismus fest und nahm sie 1937 ins Grundgesetz der Türkei auf (Moser & Weithmann, 2002, S. 120). Der türkische Staat definierte sich als „republikanisch, nationalistisch, volksverbunden, etatistisch, laizistisch und revolutionär" (Kreiser, 2006b, S. 389).

- Der **Laizismus** (endgültig ab 1928) drückt die strenge Trennung von Staat und Religion aus. Religion wurde nun ausschließlich Privatsache (Moser & Weithmann, 2002, S. 121). Allerdings muss hier berücksichtigt werden, dass Atatürk mit dem Laizismus der Türkei ein westliches Prinzip überstülpte, das

zur Geschichte der Türkei und des Osmanischen Reichs, in denen der Islam immer eine wichtige Rolle gespielt hatte, nicht passte (Moser & Weithmann, 2002, S. 112). Hinzu kam die Tatsache der plötzlichen Veränderung. Damit wurde der Herrscher von gestern zum Feind von heute (Moser & Weithmann, 2002, S. 135-136). Auch die Veränderungen der Gesellschaft, zum Beispiel die Verfünffachung der Bevölkerung, vor allem der islamischen Schichten, muss Berücksichtigung finden. Und oft machte sich Atatürk Prinzipien zunutze, die dem Islam zugeschrieben wurden (zum Beispiel Gehorsam und strikte Autorität), obwohl er diesen gleichzeitig ablehnte (Moser & Weithmann, 2002, S. 136; Kreiser, 2016, S. 6). Der Atatürkismus wird bis heute in den Schulen wie eine Ersatzreligion gelehrt (Moser & Weithmann, 2002, S. 138).

- **Republikanismus** meint die Volkssouveränität und wendet sich gegen die monarchische Staatsform.
- **Nationalismus** unterstreicht den Nationalgedanken als eigentliche Basis der modernen Türkei. Nationale Souveränität und Unabhängigkeit sowie eine Unteilbarkeit des Staates gehören dazu sowie eine nach innen gerichtete nationale Einheit der Staatsbürger*innen (an dieser Stelle soll im Widerspruch dazu noch einmal an die Gruppe der Kurd*innen erinnert werden). Dazu zählt auch die Sprachreform, die Einführung des lateinischen Alphabets, die Ablehnung des Arabischen, eine Türkisierung der Sprache, die bis heute nicht abgeschlossen ist und die Entlehnung von Wörtern aus dem Italienischen, Deutschen und Französischen (Moser & Weithmann, 2002, S. 120). Dennoch blieb die Türkei weiterhin ein heterogener Staat. Man unterschied zwischen Türk*innen, die der türkischen Sprache mächtig waren und der türkischen Ethnie angehörten, Türk*innen, die die türkische Sprache nicht beherrschten aber der türkischen Kultur angehörten und der Gruppe, die weder die Kultur noch die Sprache teilten (Kirkişci, 2008, p. 181).
- **Populismus** meint die Herrschaft des gesamten Volkes, was sich zum Beispiel im Wahlrecht und der Wahlpflicht ausdrückt. Allerdings muss das Einparteiensystem und die Entwicklungsdiktatur diesbezüglich kritisch betrachtet werden (Moser & Weithmann, 2002, S. 121), sowie die Tatsache, dass Atatürk der Opposition seine eigene Schwester vorsetzte (Moser & Weithmann, 2002, S. 122).
- **Reformismus** meint ein sich Wenden gegen orientalische Traditionen und den Islam. Gleichzeitig fanden im Wirtschaftlichen und Sozialen kaum Veränderungen statt (Moser & Weithmann, 2002, S. 122-123).
- **Etatismus:** Der Staat dirigiert die Volkswirtschaft, lenkt Investitionen und übernimmt unternehmerische Initiative, darunter fällt der Ausbau der Infrastruktur und die Leitung verschiedener Produktions- und Industriebereiche. Der Markt spielt nur eine untergeordnete Rolle (Moser & Weithmann, 2002, S. 123). 1982 wurde der Etatismus aus der Verfassung gestrichen, die Umsetzung dauerte noch länger (Moser & Weithmann, 2002, S. 124). Ziel des Etatismus war auch die gleichzeitige Zurückdrängung der ausländischen wirtschaftlichen Einflussnahme (Gudemann, 1996, S. 767).

Ein siebtes Dogma lässt sich ergänzen, nämlich die führende Rolle des Militärs, die auch die militärisch und personifiziert geprägte Geschichte zumindest ein Stück weit erklärt. Die Armee war sehr politisiert (Moser & Weithmann, 2002, S. 124).

Streitkräfte gingen gegen Verstöße der Kemalistischen Prinzipien vor (Moser & Weithmann, 2002, S. 125).

Mit dem Kemalismus strebte Atatürk auch die Etablierung einer kollektiven türkischen Identität an (Genter, 2016, S. 48), was in meinerm Forschungsvorhaben in der Frage nach der Identifizierung der Befragten, insbesondere einer „atatürkischen" Identifizierung, noch wichtig wird (siehe *5.1 „In-Geschichte-verstrickte" Identifizierung*).

Ergänzt werden soll, dass sich Atatürk insbesondere für die Frauen stark machte und propagierte, dass man sonst das halbe Volk schwach lasse. Dennoch gab es Privilegien für die Männer. Diese Richtung der Gleichberechtigung der Frauen etablierte sich bereits unter den Jungtürk*innen (Moser & Weithmann, 2002, S. 116; Kreiser, 2006a, S. 318). Die Frauen waren auch in der Lebensmittel- und Industriegüterindustrie und in den Munitions- und Konservenfabriken sehr wichtig. Unter Atatürk wurden insbesondere Imam-Ehen als ungültig erklärt, was die Stellung der Frau stärkte. Oft gestaltete sich die Umsetzung wegen der Umstände der Zeit als schwer. Auch sozial und politisch fand eine Emanzipation statt. Das aktive und passive Wahlrecht der Frauen wurde 1934 eingeführt (Moser & Weithmann, 2002, S. 117). Auch in Atatürks eigener Familie nahmen Mutter und Schwester wichtige und emanzipierte Rollen ein. Die Schwester Atatürks war politisch in der Opposition ihres Bruders tätig, die Mutter heiratete nach dem Tod des Vaters von Atatürk neu (Moser & Weithmann, 2002, S. 118, S. 121).

Gegner Atatürks blieben Armenier*innen und Kurd*innen (Moser & Weithmann, 2002, S. 213).

Der Waffenstillstand mit der UdSSR wurde weiter vertieft (Moser & Weithmann, 2002, S. 126). 1924 wurden diplomatische Beziehungen zwischen Ankara und Berlin aufgenommen, eine deutsch-türkische Waffenbrüderschaft geschlossen, die aber in erster Linie eine propagandistische Rolle spielte. Atatürk schätzte Deutschland insbesondere für seine ausgebildeten Fachkräfte, für Technik und Wissenschaft (Moser & Weithmann, 2002, S. 127).

Ziel der Türkei war es auch, von Deutschland unabhängig zu bleiben. Umgekehrt verfolgte Deutschland das Ziel, die Türkei für Handel und Wirtschaft an sich zu binden und gegebenenfalls auch auszubeuten (Moser & Weithmann, 2002, S. 128). Bis in die 1930er bestand mit Deutschland ein Import-Export-Warentausch-Verhältnis (Kreiser, 2006b, S. 451).

Am 10.11.1938 starb Atatürk an den Folgen einer Leberzirrhose. Er benannte Ismet Inönü als seinen Nachfolger (Moser & Weithmann, 2002, S. 134), der seine Politik fortsetzte (Gudemann, 1996, S. 767). Dieser schloss am 18. Juli 1941 mit Deutschland einen Friedensvertrag. Am 2. August 1944 brach er die diplomatischen Beziehungen auf Druck der Alliierten ab und erklärte am 23. Februar 1945 Deutschland

(und Japan) den Krieg (Kreiser, 2006b, S. 451). Unter Hitler flohen circa 1 000 Deutsche in die Türkei. Darauf basieren heute einige deutsch-türkische Freundschaftsvereine (Moser & Weithmann, 2002, S. 128).

Die Türkei wurde zum festen Bestandteil des europäischen Bündnissystems in der Nachkriegszeit (Moser & Weithmann, 2002, S. 129; Gudemann, 1996, S. 767), 1952 folgte der Beitritt zur NATO (Gudemann, 1996, S. 767).

Zusammenfassend soll zur Beziehung zwischen dem Osmanischen Reich/der Türkei und Deutschland noch einmal festgehalten werden, dass Rivalität, religiöse Auseinandersetzungen und Machtkämpfe eine Rolle spielten, gleichzeitig aber auch militärische und soziale Verbindungen bestanden und eine kulturelle Wertschätzung vorlag.

Abschließend sollen an dieser Stelle noch einmal die territorialen Veränderungen in Form von Landkarten dargestellt werden, die die großen Gebietsveränderungen zwischen dem Osmanischen Reich und der Republik Türkei veranschaulichen.

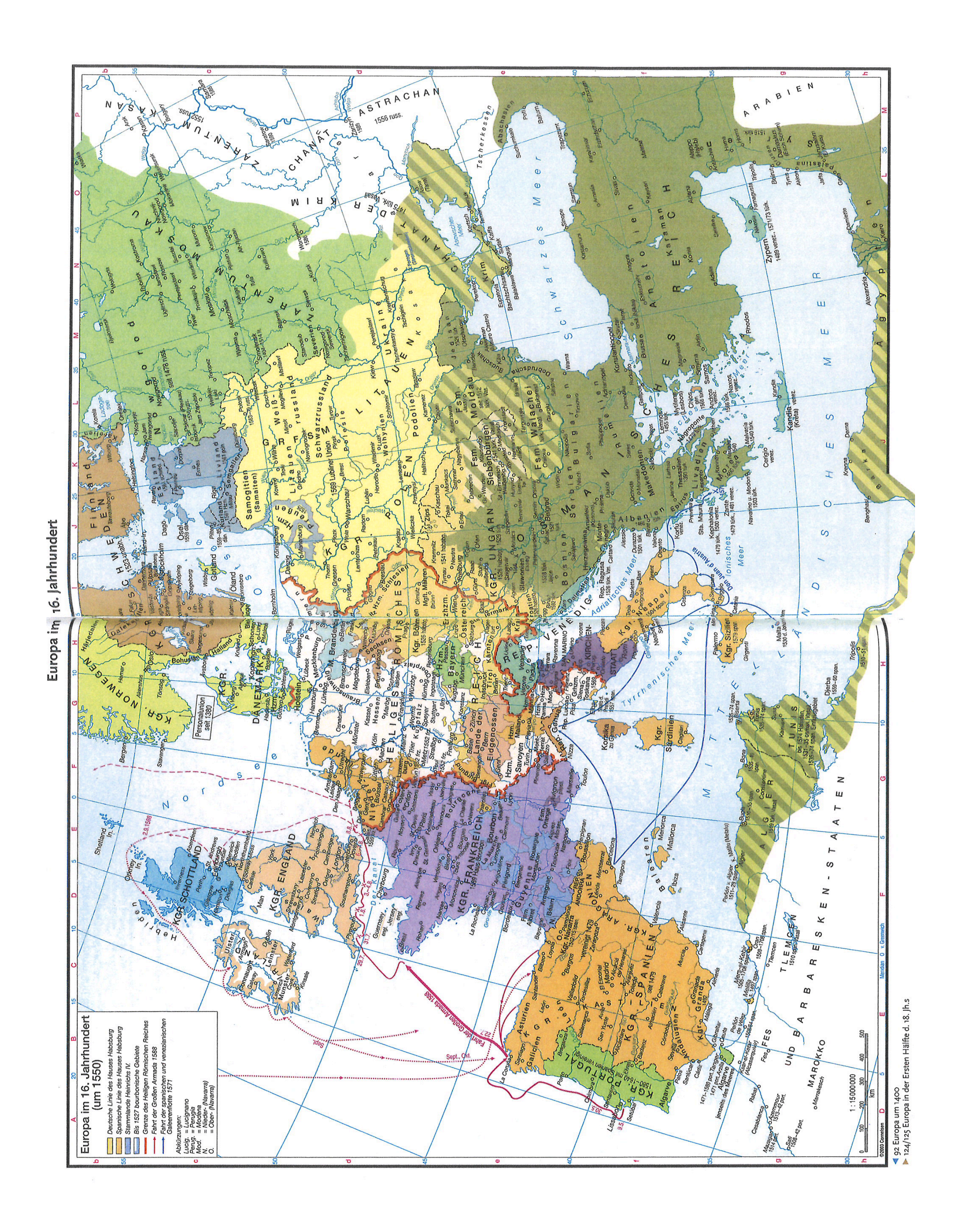


Abbildung 3.1: Das Osmanische Reich im 16. Jahrhundert (Berg, Böttcher, Bruckmüller & Hartmann, 2006, S. 100-101)

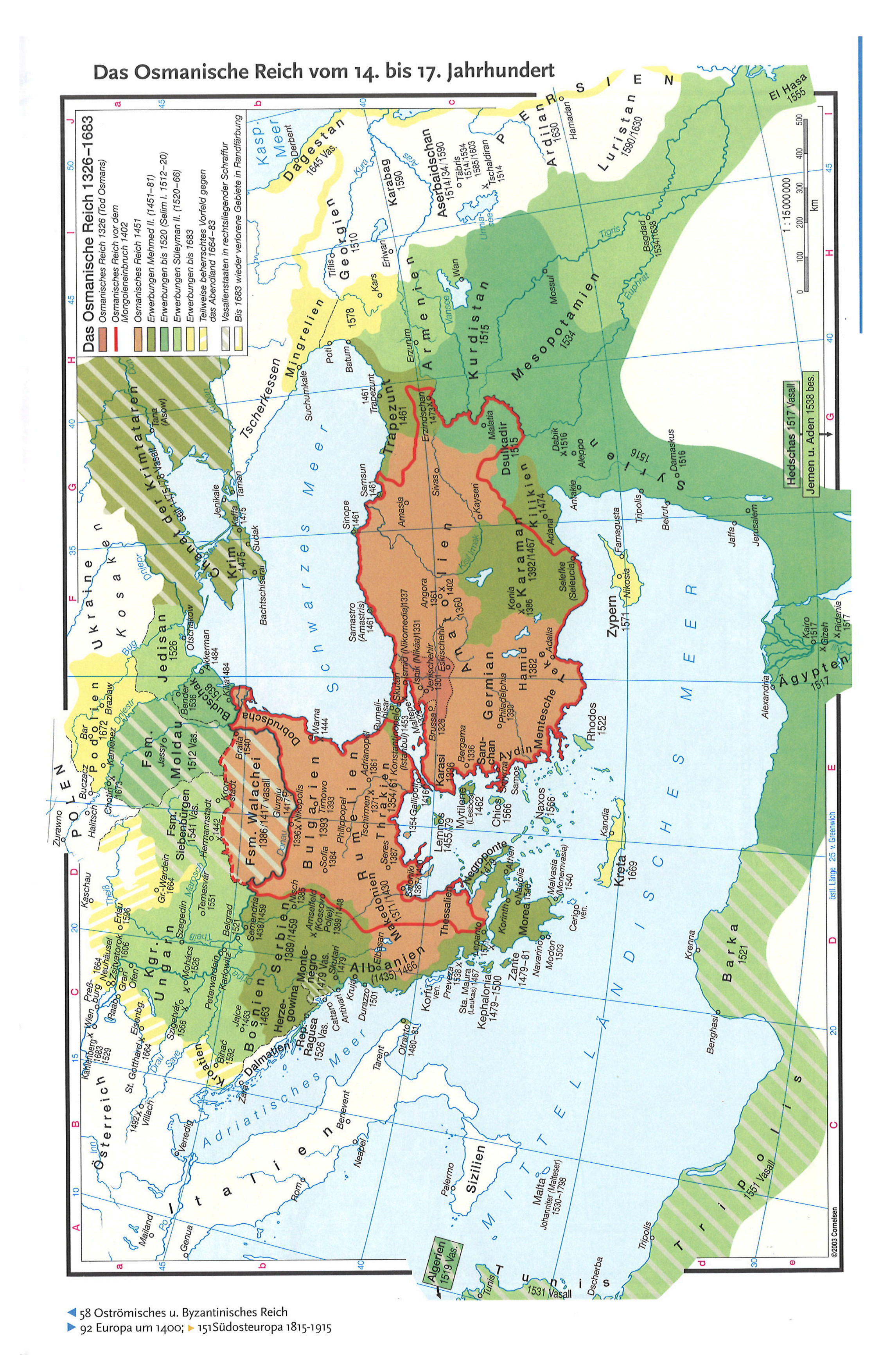


Abbildung 3.2: Gebietsveränderungen des Osmanischen Reichs zwischen dem 14. und dem 17. Jahrhundert (Berg, Böttcher, Bruckmüller & Hartmann, 2006, S. 89)

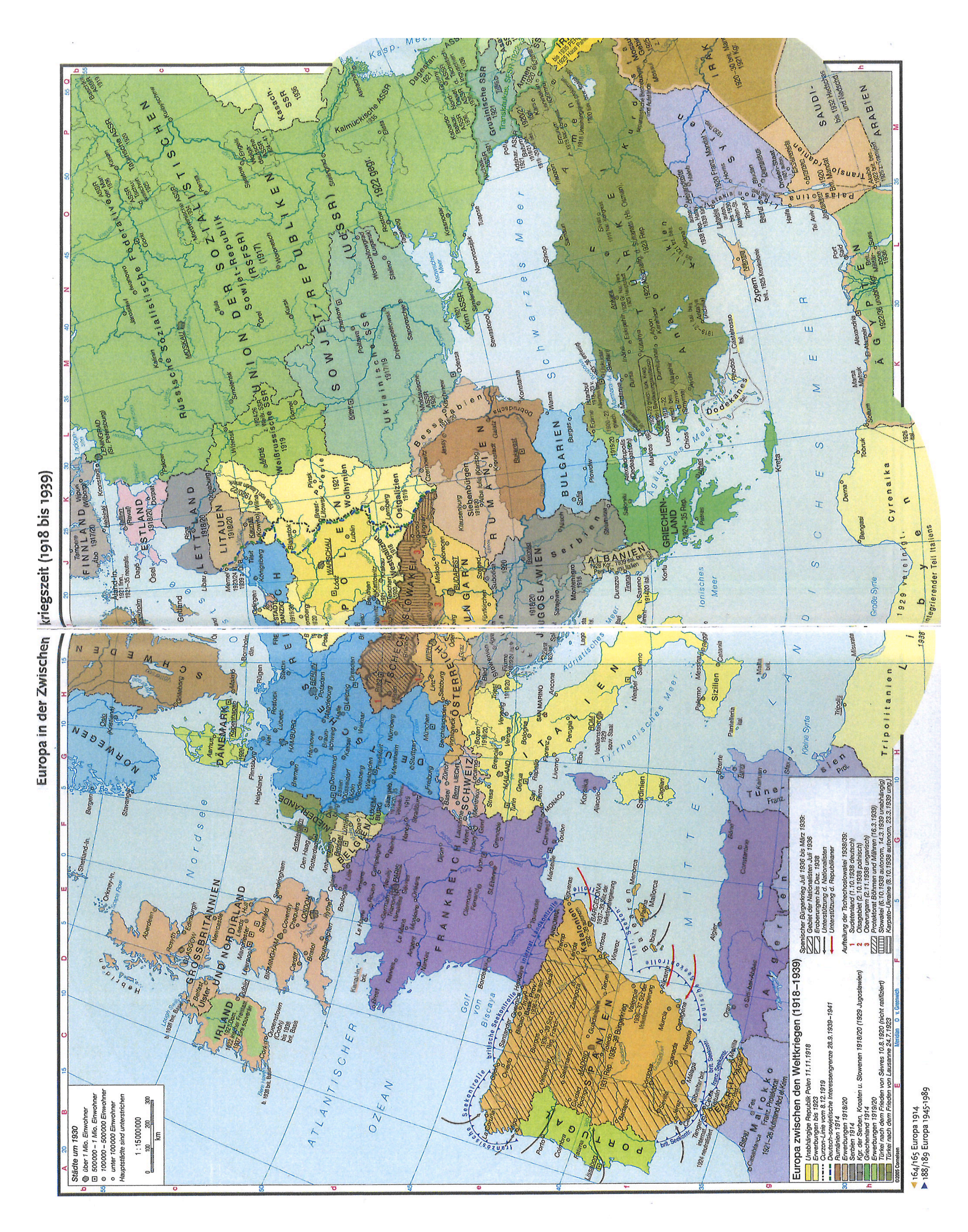


Abbildung 3.3: Die Republik Türkei zur Zeit zwischen den Weltkriegen (Berg, Böttcher, Bruckmüller & Hartmann, 2006, S. 172-173)

3.1.4 Deutsch-türkische Migrationsgeschichte der 1960er Jahre

Bereits im 19. Jahrhundert spielte die Migration ausländischer Bürger*innen vor allem als billige Arbeitskräfte aufgrund der Industrialisierung und der damit einhergehenden „Verelendungswelle" eine wichtige Rolle. Ähnliches galt auch für die Zeit zwischen den beiden Weltkriegen. Ein Rückgang der Migration konnte während der Weltwirtschaftskrise beobachtet werden, ein erneuter Zuwachs entstand nach dem Zweiten Weltkrieg. Es handelt sich dabei um die wohl wichtigste Migrationsbewegung zwischen Deutschland und der Türkei (Castro Varela & Mecheril, 2010, S. 23-24). Sie ist auch die für meine Forschung zentralste, weil alle befragten Familien durch die Arbeiterbewegung der 1960er Jahre ihren Weg nach Deutschland fanden.

Zu den wichtigsten Ausgangsländern des Gastarbeiterabkommens der 1960er Jahre zählten vor allem die „euromediterrane Zone" mit Portugal, Spanien, Italien, Jugoslawien, Griechenland sowie der Türkei. Vor allem Jugoslawien und die Türkei rückten mehr und mehr in den Vordergrund (Bade, 2000, S. 314). Angemerkt werden soll hier, dass schon der Begriff der Gastarbeiter*in/des Gastarbeiters[1] nicht von der Migrant*in/dem Migranten als vollwertiges Mitglied ausgeht. Die Anwerbevereinbarungen mit der Türkei wurden 1961 geschlossen (Huneke, 2011). Die Menschen aus der Türkei gehörten dabei zu der stigmatisiertesten Gruppe, sicherlich auch wegen der islamischen Religion (Alavi, 1998, S. 19). Die Migrant*innen wurden mit Gastgeschenken in Deutschland empfangen, sie ließen ihre Familien zurück, um im fremden Deutschland Geld zu verdienen, meist mit dem Ziel später wieder in die Heimat zurückzukehren (Soysal, 2008, p. 200). Trotz Deutschlands Gesuch nach Arbeitskräften war das Gastarbeiterabkommen keineswegs ein fremdenfreundlicher Akt, wenn man beispielsweise bedenkt, dass Frauen aus dem Ausland für Arbeiten eingesetzt wurden, die man den „eigenen" Frauen nicht zugemutet hätte oder wenn man an die Rückkehrförderung der Migrant*innen der 1990er erinnert (Castro Varela & Mecheril, 2010, S. 29-30), die aber nur selten in Anspruch genommen wurde (Alavi, 1998, S. 21).

Der Anteil der Türk*innen an der ausländischen Bevölkerung in Deutschland verdoppelte sich von 1968 bis 1973 von 10,7 Prozent auf 23 Prozent. Seit 1971 waren die Türk*innen die größte Migrant*innengruppe in Deutschland. Waren es 1961 noch 8 700, lebten 1974 über eine Million Türk*innen in Deutschland. Sie arbeiteten vor allem in der industriellen Produktion sowie im Bergbau. Auch der Anteil der Frauen unter den Gastarbeiter*innen wuchs, 1967 machten sie circa ein Drittel der türkischen Zuwanderer*innen aus (Bade, 2000, S. 334; Soysal, 2008, p. 205). Dies wiederum ging mit deutlichen Emanzipationsprozessen der türkischen Frauen einher. Außerdem gab es im Anwerbeabkommen mit der Türkei eine Rotationsklausel, die die Beschäftigungsdauer auf zwei Jahre begrenzte (eine Besonderheit des deutsch-

1. Der Begriff der Gastarbeiter*in/des Gastarbeiters wurde in den 1960er Jahren geprägt und beschreibt die politische Situation des zweigeteilten Deutschlands nach den Anwerbeabkommen mit anderen Ländern zum Wiederaufbau des eigenen Landes nach dem Zweiten Weltkrieg. Zunächst wurde darunter eine zeitlich befristete Arbeitsmigration verstanden.

türkischen Anwerbeabkommens, die den Familiennachzug unterband), dies wurde aber 1964 aufgehoben (Bade, 2000, S. 335). Ziel war es, möglichst ledige, männliche Arbeitskräfte anzuwerben. Die Kontrolle über die Zuwanderung ging mehr und mehr verloren (Bade, 2000, S. 344).

Durch die Anwerbestopps in den 1970ern, versuchte man die Kontrolle über die Migration zurückzuerlangen (Bade, 2000, S. 360). In einigen Nationen, jedoch nicht in der Türkei, überwogen die Rückwanderungen gegenüber dem Familiennachzug (Bade, 2000, S. 361). Auch durch politische Asylrechte (vor allem die Kurd*innen betreffend) stieg die Zahl bis in die 1980er und 1990er weiter an.

1990 erreichte die Zahl der Migrant*innen in Europa 14,5 Millionen, in Deutschland waren es 1994 sieben Millionen, davon zwei Millionen Türk*innen. Seitdem bleibt die Zahl gemäß angegebener Quelle bei 7,3 Millionen in Deutschland konstant (Soysal, 2008, p. 201; Bade, 2000, S. 321-322). Mitte der 1990er stammten circa 29 Prozent der Arbeiter*innen aus der Türkei und stellten damit die größte Gruppe unter ausländischen Arbeiter*innen in Deutschland dar (insgesamt 2 183 579 Ausländer*innen). Auch die Arbeitslosenquote der Türk*innen stieg in den 1990ern an, so dass unter den Türk*innen in Deutschland mit 19,6 Prozent die größte Arbeitslosigkeit unter den Migrant*innen vorherrschte. 2003 lag die Arbeitslosenquote der Türk*innen bei 25,3 Prozent (Soysal, 2008, p. 211).

Die bekannte Aussage von Max Frisch „Wir riefen Arbeitskräfte, und es kamen Menschen." veranschaulicht, dass die Arbeitsmigration deutlich mehr war, als nur ein Arbeitskräfteaustausch: Es kamen nicht nur preisgünstige Arbeitskräfte nach Deutschland, sondern auch sämtliche andere Bereiche mussten sich mit den neuen Mitbürger*innen auseinandersetzen, unter anderem das Schulsystem, das Gesundheitssystem, die Politik und die Wirtschaft: „In short, the foreigners have become subjects in a complex terrain of exclusions and inclusions, contention and accommodation, and disenfranchisement and membership." (Soysal, 2008, p. 203). Europa war in den 1980ern nicht mehr nur Gastland, sondern die Gastarbeiter*innen wurden nicht mehr wegzudenkender Bestandteil der Gesellschaft, was wiederum auch die deutsche Kultur und Identität prägte. Einwanderungsgesetze und Integration statt Diskriminierung wurden zu wichtigen Themen (Soysal, 2008, p. 203).

3.1.5 Exkurs Balkankriege, Balkantürk*innen, Hethiter*innen, Kurdenkonflikt, Seldschuken, Völkermord an den Armenier*innen, Zypernkonflikt

Balkankriege, Balkantürk*innen

Unter den Balkankiegen versteht man die Kriege der Balkanvölker, die 1912/1913 gegen die Türkei geführt wurden. Die Balkankriege beendeten die osmanische Herrschaft auf dem Balkan, so dass die Türk*innen zu dieser Zeit mit Istanbul und Adrianopel nur noch einen schmalen Streifen Europas besaßen (Gudemann, 1996, S. 82). Die Balkanfrage bildete lange Zeit einen zentralen europäischen Interessenskonflikt (Gudemann, 1996, S. 767).

Hethiter*innen

Die Hethiter*innen werden oft als Ursprung der Geschichte der Türkei angesehen (Moser & Weithmann, S. 28). Vor allem Atatürk berief sich darauf und legte damit den Ursprung der Türkei auf eine 4 000 Jahre alte Hochkultur und schrieb damit gleichzeitig dem Osmanischen Reich im Vergleich nur eine sehr untergeordnete Rolle und kurze Epoche zu (Moser & Weithmann, 2002, S. 121).

Kurdenkonflikt

Die Kurd*innen gehören zum Großteil der muslimischen Religion an. Heute leben rund drei Millionen Kurd*innen als ethnische Minderheit in der Türkei. Das größte Gebiet ist Kurdistan, das zwischen der Türkei, dem Iran und dem Irak liegt. Die Gruppe der Kurd*innen stellt eine in sich nicht einige Bevölkerungsgruppe dar.

1639 eroberte das Osmanische Reich einen Großteil des kurdischen Gebiets. Später wurde den Kurd*innen im Friedensvertrag von Sèvres ein eigener Staat zugesagt, das Gebiet wurde dann jedoch zwischen der Türkei, dem Iran, dem Irak und der Sowjetunion aufgeteilt.

Die Türkei verfolgte eine Türkisierungspolitik und schlug zwischen 1925 und 1937 Aufstände der Kurd*innen nieder. Seit den 1980ern radikalisierten sich durch die anhaltende Repression die Autonomiebestrebungen der Kurd*innen in der Türkei. 1978 wurde die Arbeiterpartei Kurdistans, die PKK, gegründet. Diese begann einen Guerillakrieg gegen die türkische Armee, der sich 1991 verschärfte. Es flohen circa 100 000 Kurd*innen nach dem Ersten Golfkrieg aus dem irakisch-iranischen Gebiet in die Türkei. Nach dem Zweiten Golfkrieg kam es 1991 im Irak zu einem erneuten Aufstand der Kurd*innen, diesmal flüchteten circa zwei Millionen Kurd*innen in die Türkei und in den Iran. Man etablierte im Irak eine kurdische Schutzzone mit einer autonomen kurdischen Verwaltung, um die Kurd*innen zur Rückkehr zu bewegen. 1995 kam es zum Einmarsch türkischer Truppen in den Nordirak gegen kurdische Truppen (Gudemann, 1996, S. 463, S. 767). Bis heute spielt der Kurdenkonflikt in der Türkei eine Rolle.

Seldschuken

Die Seldschuken werden neben den Hetithern als weitere Möglichkeit der Anfänge der Türkei betrachtet. Türkische Heere drangen im elften Jahrhundert von Mittelasien über den Iran in den vorderasiatischen Bereich ein. Sie waren schon zu dieser Zeit muslimisch. Unter ihnen fanden sich die Seldschuken, die den ganzen Vorderen Orient beherrschten. 1071 kam es zum entscheidenden Sieg der Seldschuken bei Malazgirt über das Heer des Byzantinischen Reichs. So konnte Kleinasien besiedelt werden (Gudemann, 1996, S. 766).

Völkermord an den Armenier*innen

Im elften Jahrhundert wurde Armenien zunächst vom Byzantinischen Reich, später vom Osmanischen Reich eingenommen. Der Großteil der armenischen Bevölkerung wanderte nach Kilikien ab. Dort wurde von den Rubeniden ein von Byzanz unabhän-

giges kleinarmenisches Königreich gegründet, das durch die Kreuzzüge von Bedeutung war. 1375 wurde Kleinarmenien von Ägypten erobert, 1403 von den Turkmenen, 1508 von den Persern und schließlich 1515 vom Osmanischen Reich. Großarmenien ging zunächst an die Mongolen, später an die Perser und war so immer wieder Streitobjekt zwischen dem Osmanischen Reich und Persien. 1828 gewann Russland von Persien und der Türkei Teile Armeniens. In den Teilen, die weiterhin zum Osmanischen Reich gehörten, erhob sich eine armenische Befreiungsbewegung, die zum Völkermord an den Armenier*innen führte und 1895/1896 und 1915/1916 mehr als eine Million an Todesopfern durch Massaker und Deportierungen forderte (Gudemann, 1996, S. 59; Schnackenberg, 2016, S. 39). Enver Bey wird als einer der Hauptverantwortlichen betrachtet (Kreiser, 2016, S. 9). 1918 verlangte der amerikanische Präsident Wilson die nationale Autonomie der nicht-türkischen Völker (Kreiser, 2006a, S. 315-319). 1920 erhielt die Türkei Kars und Ardahan zurück. 1991 erklärte Armenien seine Unabhängigkeit (Gudemann, 1996, S. 59).

Bis heute ist der Begriff des Völkermordes umstritten und bringt ein großes Potential an politischer Sprengkraft mit sich.

Die Reaktion der deutschen Regierung auf den Völkermord an den Armenier*innen blieb zurückhaltend, denn man wollte die Türkei nicht als Bündnispartnerin verlieren (Schnackenberg, 2016, S. 40).

Zypernkonflikt

Zypern war viel umkämpft insbesondere wegen seiner seestrategischen Lage und seinen Bodenschätzen. 1571 wurde Zypern vom Osmanischen Reich erobert. Im 19. Jahrhundert bestand ein Großteil Zyperns auf den Anschluss an Griechenland. Dies führte 1931 und vor allem auch nach dem Zweiten Weltkrieg zu Unruhen. Es kam zum Konflikt zwischen den an Zypern interessierten Mächten: So strebte Großbritannien die Fortsetzung des Kolonialstatus Zyperns an, Griechenland den Anschluss und die Türkei die Teilung der Insel. 1959 wurde der Konflikt zunächst beigelegt, Zypern erhielt seine Unabhängigkeit. In der staatlichen Organisation wurde die griechische Mehrheitsgesellschaft und die türkische Minderheitengesellschaft mit einem Verhältnis von 70 zu 30 abgebildet. 1963 startete Makarios den Versuch dieses System zugunsten Griechenlands zu beenden, was zu blutigen Kämpfen führte. Die UN entsandte daraufhin 1964 Sicherheitstruppen. Auch wenn sich die Lage beruhigte, so konnte doch keine Einigung erreicht werden (Gudemann, 1996, S. 830). 1974 kam es zum Putsch auf Zypern. Am 20.7.1974 besetzten türkische Truppen rund 40 Prozent der Insel im Nordosten aus Sorge eines Anschlusses Zyperns an Griechenland. Dadurch wurde die Beziehung zu Griechenland neben anderen Vorkommnissen (zum Beispiel Streit um Ölvorkommen) stark belastet (Gudemann, 1996, S. 767, S. 830). Es kam zu großen Bevölkerungsverschiebungen durch Flucht, Vertreibung und Umsiedlung. Verhandlungen zwischen Griechenland und der Türkei blieben weitgehend ergebnislos, weil die Ziele beider Staaten nicht vereinbar waren. Wirtschaftliche Blockaden und Vertreibungen setzten sich weiter fort. 1983 wurde der Norden Zyperns zur unabhängigen „Türkischen Republik

Nordzyperns“. International wurde das so nicht anerkannt (Gudemann, 1996, S. 830).

Die Zypernkrise brachte es auch mit sich, dass die Türkei versuchte, die Beziehung zu wichtigen arabischen Staaten wieder zu verbessern. Das zeigte sich daran, dass sich die türkische Politik bezüglich des Nahostkonflikts auf die arabische Seite schlug und den Rückzug der Israelis aus allen arabischen Gebieten forderte (Steinbach, 2010, S. 70-71).

3.2 Migrationshintergrund und Staatsangehörigkeit

Die vorliegende Forschungsarbeit befasst sich mit Jugendlichen und Eltern mit türkischem Migrationshintergrund. Daher soll nun auf das Thema Migrationshintergrund und als Exkurs auf das Thema Staatsbürgerschaft eingegangen werden und die Heterogenität der Begriffe erörtert sowie deren Bedeutsamkeit für meine Forschung thematisiert werden. Unterschiedliche Bedeutungen von Migrationshintergrund können auch mitverantwortlich sein für verschiedene Aussagen meiner Gesprächsteilnehmer*innen. Dabei betrifft meine Befragten vor allem die Arbeitsmigration der 1960er Jahre, meist eine Migration der Eltern- oder Großelterngeneration der von mir befragten Jugendlichen. Der Migrationshintergrund und die Staatsbürgerschaft können wichtige Auswirkungen auf die Identität und das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher nehmen, weil auch die Frage nach dem Migrationshintergrund eine Frage der Zugehörigkeit darstellt („Wer bin ich?“, „Wer sind wir in Abgrenzung zu anderen?“, „Wer gehört zu uns, wer nicht?“) (Mecheril, 2010a, S. 180). Es wird hier also die eigene Identität immer in Abgrenzung zu etwas oder jemand anderem beschrieben (Haußer, 1986, S. 15). Menschen „wandern nicht nur zwischen verschiedenen Orten, sondern zwischen verschiedenen Existenzweisen und verändern damit auch ihre Stellung zu sich selbst und zu ihrer Welt“ (Hettlage-Varjas & Hettlage, 1995, S. 15). Auch Kölbl und Straub formulieren den Einfluss der Kultur auf das eigene Welt- und Selbstverständnis und damit auch auf das Geschichtsbewusstsein. Sie betonen, dass es keine Kultur ohne Geschichte und keine Geschichte ohne Kultur gebe (2005, S. 202):

> Kultur als handlungsleitende (und selbst praktisch konstituierte) Zeichen-, Wissens- und Orientierungssysteme werden durch die in ihnen geltenden Regeln, Normen und Werte, die für ihre Mitglieder relevanten Ziele sowie die in ihnen kursierenden, für das kollektive Welt- und Selbstverständnis bedeutsamen Geschichten konstituiert. Diesen Geschichten kommt insofern eine herausragende Bedeutung zu, als sich in ihnen auch die erwähnten Regeln, Werte, Normen und Ziele in ihrer temporalen Tiefendimension manifestieren (können) (Kölbl & Straub, 2005, S. 201).

3.2.1 Migrationshintergrund – ein Sammelbegriff für unterschiedliche Phänomene

Begriffsdefinitionen

Der Begriff Migrationshintergrund umschreibt unterschiedliche Phänomene und spielt damit nur eine scheinbare Homogenität der Gruppe der Migrant*innen vor. Auf unterschiedliche Bedeutungen soll nun eingegangen werden. Migration wird als eine Erfahrung, die der Einzelne, seine Familie oder seine Vorfahren gemacht haben definiert. Damit wird dem Migrationshintergrund zunächst einmal keine besondere Stellung eingeräumt. Migration gilt als eine Lebenserfahrung unter vielen anderen möglichen Erfahrungen.

> Die Metapher der Migration – Wanderung als Sinnbild für einen permanenten oder beinah permanenten Wechsel des Wohnorts – wird durch die Kombination mit der Metapher des Hintergrunds vom tatsächlichen Erfahrungsbezug der bezeichneten Person entkoppelt und stattdessen genealogisch an die Erfahrung eines Vorfahren gebunden (Utlu, 2011, S. 445).

Des Weiteren lässt sich Migration als „biografisch relevante Überschreitung kulturell, juristisch, lingual und (geo-)politisch bedeutsamer Grenzen“ definieren. Dabei geht es auch immer um die Festlegung der Grenze der nationalstaatlichen Gesellschaft und ihren Umgang mit Differenz, Heterogenität und Ungleichheit (Castro Varela & Mecheril, 2010, S. 36).

Migrationshintergrund, ausgehend von Deutschland als Migrationsland, umfasst folgende heterogene Phänomene:

- Die/Der Betroffene lebt in Deutschland, ist dort aber nicht geboren, bringt also eigene Migrationserfahrungen mit.
- Die/Der Betroffene ist in Deutschland geboren, verfügt also nicht über eine eigene Migrationserfahrung, jedoch seine Eltern oder Großeltern (beziehungsweise Vorfahren im Allgemeinen). Dabei können sowohl ein Elternteil als auch beide aus einem anderen Land stammen (Castro Varela & Mecheril, 2010, S. 38).
- Die/Der Betroffene grenzt sich ethnisch oder kulturell von der Mehrheitsgesellschaft ab. Sie/Er empfindet sich selbst aufgrund mangelnder Zugehörigkeitsgefühle zur Mehrheitsgesellschaft im Alltag als Mensch mit Migrationshintergrund. Hierbei handelt es sich um eine Identifikation der/des Betroffenen (Castro Varela & Mecheril, 2010, S. 38).
- Die/Der Betroffene **wird** ethnisch oder kulturell abgegrenzt, ihr/ihm wird aufgrund bestimmter Merkmale ein Migrationshintergrund zugeschrieben, zum Beispiel aufgrund eines „ausländischen“ Aussehens. Hierbei handelt es sich um eine Zuschreibung von außen (Mecheril, 2010c, S. 17). Zuschreibungen dieser Art können unter anderem durch Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft vorgenommen werden oder aber auch durch Mitglieder einer Minderheitengruppe. Auch Medien können dabei eine Rolle spielen. Diskriminierung gilt dabei als negativ konnotierte Extremform einer Zugehörigkeitszuschreibung zu einem Minderheitenkollektiv (Castro Varela & Mecheril, 2010, S. 38; Haußer, 1995, S. 173-186).

Migrationshintergrund kann also sehr verschiedene Sachverhalte beschreiben und sowohl eine tatsächliche eigene oder familiäre Migration meinen als auch auf vorwiegend kognitiver oder emotionaler Ebene stattfinden. Diese Ebenen werden auch in unterschiedlichen Identitätstheorien berücksichtigt (siehe *3.3 Identität*). Nicht zwingend muss die Tatsache eines Migrationshintergrundes Einfluss auf die Identifizierung des Betroffenen nehmen. Das wird später auch bei meiner Studie zu berücksichtigen sein, weil unterschiedliche „Arten des Migrationshintergrundes" Auswirkungen auf die Frage nach der Identifizierung, dem Geschichtsbewusstsein und der Tradierung nehmen können (siehe *5 Ergebnisse*).

Mecheril beschäftigt sich daneben nicht nur mit dem Terminus des Migrationshintergrundes, sondern fragt nach der „Migrationsgesellschaft als Ganzes" und definiert auch diesbezüglich verschiedenartige Phänomene. Diese Sichtweise hat den Vorteil, Menschen mit Migrationshintergrund nicht in den alleinigen Fokus zu stellen und somit Auswirkungen in beide Richtungen, auch Veränderungen der Mehrheitsgesellschaft durch die Migration zu berücksichtigen, was vor allem durch die Globalisierung immer wichtiger wird. Besonders zu berücksichtigen ist hierbei meiner Ansicht nach der Aspekt der „hybriden Identitäten"[2], der eine „neue Identität" durch die kulturelle Vermischung beschreibt. So formuliert Mecheril als Aspekte der „Migrationsgesellschaft als Ganzes":

- Phänomene der Ein- und Auswanderung sowie der Pendelmigration
- Formen regulärer und irregulärer Migration
- Vermischung von Sprachen und kulturellen Praktiken als Folge von Wanderungen
- Entstehung von Zwischenwelten und hybriden Identitäten
- Phänomene der Zurechnung auf Fremdheit
- Strukturen und Prozesse alltäglichen Rassismus
- Konstruktionen des und der Fremden
- Erschaffung neuer Formen von Ethnizität
- migrationsgesellschaftliche Selbstthematisierungen: Diskurse über Migration oder die »Fremden« (Mecheril, 2010c, S. 11).

Obwohl ich mich Mecherils Ansicht der Migration als gesamtgesellschaftliches Phänomen anschließen möchte, werde ich mich in meiner Forschung dennoch vorwiegend auf die Migrant*innen selbst beziehen und den Einfluss der Aufnahmegesellschaft allenfalls in Fremdzuschreibungen erfassen, die von den Gesprächspartner*innen beschrieben werden.

Wertungen

Generell kann der Aspekt des Migrationshintergrundes sowohl positiv als auch negativ konnotiert sein. Mecheril spricht von „guten" und „schlechten" Migrant*innen: Während die „Guten" etwas zum Wohlstand der Gesellschaft beitragen, verbrau-

2. Der Aspekt der „Hybridität" geht auf Bhabha (1990) (zit. n. Hintermann, 2007, S. 484).

chen die „Schlechten" „unsere" Ressourcen (2010c, S. 10; Mecheril, Thomas-Olalde, Melter, Arens & Romaner, 2013, S. 31).

Oftmals schwingt im Begriff des Migrationshintergrundes aber eine vermutete oder zugeschriebene Abweichung von Normalitätsvorstellungen im Hinblick auf Biographie, Identität und Habitus mit (Castro Varela & Mecheril, 2010, S. 38).

Ich möchte dem Aspekt des Migrationshintergrundes neutraler begegnen und wie oben beschrieben die Migration als eine mögliche Lebenserfahrung, die auf Identität und Geschichtsbewusstsein einwirken kann, verstehen und damit auch nicht von einer Abweichung von Normalität ausgehen.

Verschiedene Migrant*innengenerationen

Immer wieder wird auf die verschiedenen Generationen von Migrant*innen eingegangen (unter anderem auch Baros, 2015), die sich deutlich unterscheiden können. In meiner Studie befrage ich bevorzugt die zweite und dritte Migrationsgeneration.

Die erste Generation wird als hochproduktiv im produzierenden Gewerbe beschrieben. Diese Gruppe ist heutzutage durch den Wandel der Wirtschaft von einer hohen Arbeitslosigkeit betroffen. Sprachlich, kulturell und religiös ist diese Gruppe von Migrant*innen meist stark im Herkunftsland verankert (Alavi, 1998, S. 20).

Bei der zweiten Generation liegt bereits eine ganz andere Lebenssituation vor: Oft kamen sie als Kinder nach Deutschland und besuchten in Deutschland die Schule. Damit müssen sie sich im Besonderen mit den verschiedenen kulturellen Bezugssystemen auseinandersetzen. Oft wuchsen sie zweisprachig auf. Sie stellen rechtliche Forderungen an das deutsche System, streben zum Beispiel nach Gleichstellung oder beruflicher Förderung und nehmen umgekehrt oftmals eine Benachteiligung wahr (Alavi, 1998, S. 22-24). Auch in der Schule kann dies eine Rolle spielen, wenn sich türkischstämmige Kinder und Jugendliche in sogenannten „Türkenklassen" zusammenfinden, ihnen damit häufig aber der Übergang in Regelklassen, das Sprachlernen und die Sozialisierung besonders erschwert werden (Alavi, 1998, S. 40). Das spricht auch einer meiner befragten Väter an (siehe *5.1.5 Fallbeispiel A: „Also ich bin ja Türke." (A1)*).

Die dritte Generation besitzt oft den deutschen Pass und ist in Deutschland sozialisiert. Oft wird die Herkunftssprache nicht mehr beherrscht, die Distanz zum Herkunftsland wird immer größer. Sicherlich gibt es aber auch Ausnahmen (Alavi, 1998, S. 26). Koç (2009, pp. 114-115) schreibt vor allem der zweiten und dritten Migrationsgeneration ein Gefühl von „Heimatlosigkeit" zu.

Generell muss auch hier die Homogenisierung der Migrationsgenerationen kritisch betrachtet werden (Baros, 2015, S. 162, S. 167).

Mögliche Migrationsursachen

Es soll noch auf verschiedene Ursachen/Arten von Migration eingegangen werden. Die Befragten meiner Studie kamen hauptsächlich im Rahmen der Arbeitsmigration nach Deutschland (einzige Ausnahme ist die polnischstämmige Familie C).

Zunächst beschreibt Mecheril Völkerwanderungen als einen gewöhnlichen Prozess und eine Antriebsquelle gesellschaftlichen Wandels (2013, S. 9-10), Alavi spricht von einem „historischen[n] Normalfall“ statt von „eine[r] Ausnahmeerscheinung“ (1998, S. 7). Im Allgemeinen stellen meist unbefriedigende oder aber auch existenzbedrohliche Zustände, Entbehrungen, Krankheit oder Tod Ursachen für Völkerwanderungen dar. Dabei können auch das Klima, eine mangelnde Bodenqualität oder eine Zunahme der Bevölkerung als ökologische Faktoren ausschlaggebend sein oder Sogfaktoren anderer Länder zu einem Verlassen des Herkunftslandes beitragen (Wenzel, 2004, S. 117).

Castro Varela und Mecheril (2010, S. 26-28, S. 31, S. 33) formulieren folgende Ursachen einer Migration:

- **Aus- und Übersiedlung:** Aussiedler*innen sind deutscher Abstammung aus Osteuropa, Übersiedler*innen sind Menschen, die während der deutschen Teilung zwischen DDR und BRD umsiedelten.
- **Arbeitsmigration:** Unter der Arbeitsmigration versteht man die Migrationsbewegung nach dem Zweiten Weltkrieg, die zum sogenannten Wirtschaftswunder verhalf. Die Arbeitsmigration schafft einen Ausgleich zu wichtigen Veränderungen der damaligen Zeit, nämlich der Einführung der Bundeswehr, der Arbeitszeitverkürzung, dem Eintritt geburtenschwacher Jahrgänge ins Berufsleben, dem Zuzugsstopp der Zuwanderung von Frauen und Männern aus der DDR nach dem Mauerbau und dem Rückzug von Frauen aus dem Erwerbsleben.
- **Irreguläre Migration:** Dies beschreibt eine illegitime Grenzüberschreitung, was dazu führt, dass die Betroffenen keine Rechte im Land besitzen, unter anderem nicht arbeiten dürfen und nicht krankenversichert sind.
- **Flucht** (nach 1945): Flüchtlinge sind Menschen, die nach Deutschland kommen, um Schutz vor Krieg, Androhung von Gewalt oder religiöser, kultureller oder politischer Unterdrückung suchen (gemäß der Genfer Flüchtlingskonvention,Verabschiedung 1951/Inkrafttreten 1954).

3.2.2 Exkurs Staatsangehörigkeit

Der Begriff des Migrationshintergrundes ist abzugrenzen von der Frage der Staatsangehörigkeit. Eine Migration wirft die Frage nach der Staatsbürgerschaft erst auf. So kann sowohl jemand mit deutscher als auch mit türkischer Staatsbürgerschaft Migrationshintergrund besitzen. Staatsbürgerschaft kann ein Anzeichen für eine Identifizierung sein, muss es aber nicht. Auch weniger identitätsrelevante und mehr pragmatische Gründe (zum Beispiel das Umgehen der Wehrpflicht im Herkunftsland) können die Wahl der Staatsangehörigkeit beeinflussen. Zudem ist eine Wahl der Staatsbürgerschaft nur unter bestimmten Voraussetzungen gegeben, worauf im Folgenden im Rahmen des Staatsangehörigkeitsgesetzes (StAG) eingegangen werden soll.

Folgende Tabelle gibt zunächst einen Überblick über verschiedenste Möglichkeiten der Erlangung der deutschen Staatsbürgerschaft.

Tabelle 3.1: Möglichkeiten der Erlangung deutscher Staatsbürgerschaft (Statistisches Bundesamt, 2014b, S. 10)

In Tabellen verwendeter Kurztext	Rechtsgrundlage ab 2005	Rechtsgrundlage bis 2004
Einbürgerungen von Ausländern im Inland:		
– mit Niederlassung auf Dauer	§ 8 StAG	§ 8 StAG
– mit 8 Jahren Aufenthalt	§ 10 Abs. 1 StAG	§ 85 Abs. 1 AuslG
– mit 7 Jahren Aufenthalt und Integrationskurs	§ 10 Abs. 3 Satz 1 i.V.m. Absatz 1 StAG	–
– mit 6 Jahren Aufenthalt und Vorliegen besonderer Integrationsleistungen (Rechtsgrundlage seit 2007, seit 2011 tabellarisch darstellbar)	§ 10 Abs. 3 Satz 2 i.V.m. Absatz1 StAG	–
– mit Deutschem als Ehe- oder Lebenspartner	§ 9 StAG	§ 9 StAG
– Miteinbürgerung von Familienangehörigen	§ 10 Abs. 2 StAG	§ 85 Abs. 2 AuslG
Einbürgerung im Ausland:		
– ehemalige Deutsche und deren minderjährigen minderjährige Nachkommen	§ 13 StAG	§ 13 StAG
– Ausländer mit Bindungen an Deutschland	§ 14 StAG	§ 14 StAG
Alt- und Wiedergutmachungsfälle:		
– frühere deutsche Staatsangehörige	Art. 116 Abs. 2 GG	Art. 116 Abs. 2 GG
Übergangsregelungen:		
– für Kinder unter 10 bei Antrag in 2000	§ 40b StAG	§ 40b StAG
– für Einbürgerungsbewerber bei Antrag bis Ende März 2007	§ 40c StAG	§ 85 AuslG § 86, Abs. 1 AuslG § 86, Abs. 2 AuslG (jeweils alte Fassung)
Einbürgerung von Staatenlosen und heimatlosen Ausländern	Art. 2 des Gesetzes zur Vermeidung der Staatenlosigkeit	Art. 2 des Gesetzes zur Vermeidung der Staatenlosigkeit
Einbürgerung von heimatlosen Ausländern	§ 21 HAG	§ 21 HAG
Einbürgerungen von Ausländern mit 7 und 6 Jahren Aufenthalt zusammengefasst (Altfälle)	§ 10 Abs. 3 StAG	–

Im Folgenden soll auf ausgewählte Paragraphen des Staatsangehörigkeitsgesetzes (2013) eingegangen werden, die für meine Forschung relevant sind. Meine Befragungen fanden ebenfalls 2013 statt. Im Anschluss daran werde ich noch kurz auf die Veränderungen des Staatsangehörigkeitsgesetzes von 2014 eingehen. Vor allem soll auf die Definitionen des „Deutschen“ eingegangen werden, auf die Möglichkeiten des Erwerbs der deutschen Staatsbürgerschaft sowie auf Möglichkeiten und Schwierigkeiten doppelter Staatsbürgerschaft. Einige meiner befragten Jugendli-

chen sind insbesondere von der doppelten Staatsbürgerschaft betroffen, die die Wahl der Staatsbürgerschaft bis zum vollendeten 18. Lebensjahr offen lässt.

Generell gilt nach §1 StAG: „Deutscher im Sinne dieses Gesetzes ist, wer die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt."

> §3: (1) Die Staatsangehörigkeit wird erworben 1. durch Geburt (§ 4), [...], 5. für einen Ausländer durch Einbürgerung (§§ 8 bis 16, 40b und 40c).
>
> (2) Die Staatsangehörigkeit erwirbt auch, wer seit zwölf Jahren von deutschen Stellen als deutscher Staatsangehöriger behandelt worden ist und dies nicht zu vertreten hat. Als deutscher Staatsangehöriger wird insbesondere behandelt, wem ein Staatsangehörigkeitsausweis, Reisepass oder Personalausweis ausgestellt wurde. [...]

> §4: (1) Durch die Geburt erwirbt ein Kind die deutsche Staatsangehörigkeit, wenn ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt.
>
> [...]
>
> (3) Durch die Geburt im Inland erwirbt ein Kind ausländischer Eltern die deutsche Staatsangehörigkeit, wenn ein Elternteil 1. seit acht Jahren rechtmäßig seinen gewöhnlichen Aufenthalt im Inland hat und 2. ein unbefristetes Aufenthaltsrecht hat.
>
> (4) Die deutsche Staatsangehörigkeit wird nicht nach Absatz 1 erworben bei Geburt im Ausland, wenn der deutsche Elternteil nach dem 31. Dezember 1999 im Ausland geboren wurde und dort seinen gewöhnlichen Aufenthalt hat, es sei denn, das Kind würde sonst staatenlos.

§9 geht auf die grundsätzliche Nichtvereinbarkeit mehrerer Staatsangehörigkeiten ein. Demnach sollen „(1) Ehegatten oder Lebenspartner Deutscher unter den Voraussetzungen des § 8 eingebürgert werden, wenn 1. sie ihre bisherige Staatsangehörigkeit verlieren oder aufgeben oder ein Grund für die Hinnahme von Mehrstaatigkeit nach Maßgabe von § 12 vorliegt".

§10 fordert zumindest in einem gewissen Maße eine Ausrichtung/Anpassung an das „Deutsche". So sind beispielsweise Rechtswidrigkeiten ein Ausschlussgrund, ausreichende Deutschkenntnisse und Kenntnisse bezüglich der Rechts- und Gesellschaftsordnung sind Voraussetzung. Weiter heißt es:

> (2) Der Ehegatte und die minderjährigen Kinder des Ausländers können nach Maßgabe des Absatzes 1 mit eingebürgert werden, auch wenn sie sich noch nicht seit acht Jahren rechtmäßig im Inland aufhalten.
>
> (3) Weist ein Ausländer durch die Bescheinigung des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge die erfolgreiche Teilnahme an einem Integrationskurs nach, wird die Frist nach Absatz 1 auf sieben Jahre verkürzt. Bei Vorliegen besonderer Integrationsleistungen, insbesondere beim Nachweis von Sprachkenntnissen, die die Voraussetzungen des Absatzes 1 Satz 1 Nr. 6 übersteigen, kann sie auf sechs Jahre verkürzt werden.

§ 12 beschreibt nun die besonderen Verhältnisse unter denen eine weitere und damit eine doppelte Staatsbürgerschaft neben der deutschen möglich wird:

> (1) Von der Voraussetzung des § 10 Abs. 1 Satz 1 Nr. 4 wird abgesehen, wenn der Ausländer seine bisherige Staatsangehörigkeit nicht oder nur unter besonders schwierigen

> Bedingungen aufgeben kann. Das ist anzunehmen, wenn
>
> 1. das Recht des ausländischen Staates das Ausscheiden aus dessen Staatsangehörigkeit nicht vorsieht,
>
> 2. der ausländische Staat die Entlassung regelmäßig verweigert,
>
> 3. der ausländische Staat die Entlassung aus der Staatsangehörigkeit aus Gründen versagt hat, die der Ausländer nicht zu vertreten hat, oder von unzumutbaren Bedingungen abhängig macht oder über den vollständigen und formgerechten Entlassungsantrag nicht in angemessener Zeit entschieden hat,
>
> 4. der Einbürgerung älterer Personen ausschließlich das Hindernis eintretender Mehrstaatigkeit entgegensteht, die Entlassung auf unverhältnismäßige Schwierigkeiten stößt und die Versagung der Einbürgerung eine besondere Härte darstellen würde,
>
> 5. dem Ausländer bei Aufgabe der ausländischen Staatsangehörigkeit erhebliche Nachteile insbesondere wirtschaftlicher oder vermögensrechtlicher Art entstehen würden, die über den Verlust der staatsbürgerlichen Rechte hinausgehen.

§ 29 beschreibt die Besonderheit der eigenen Entscheidung bezüglich der Staatsangehörigkeit, die auch einige der Gesprächspartner*innen erwähnen:

> (1) Ein Deutscher, der nach dem 31. Dezember 1999 die Staatsangehörigkeit nach § 4 Abs. 3 oder durch Einbürgerung nach § 40b erworben hat und eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzt, hat nach Erreichen der Volljährigkeit und nach Hinweis gemäß Absatz 5 zu erklären, ob er die deutsche oder die ausländische Staatsangehörigkeit behalten will. [...]
>
> (2) Erklärt der nach Absatz 1 Erklärungspflichtige, daß er die ausländische Staatsangehörigkeit behalten will, so geht die deutsche Staatsangehörigkeit mit dem Zugang der Erklärung bei der zuständigen Behörde verloren. Sie geht ferner verloren, wenn bis zur Vollendung des 23. Lebensjahres keine Erklärung abgegeben wird.
>
> (3) Erklärt der nach Absatz 1 Erklärungspflichtige, daß er die deutsche Staatsangehörigkeit behalten will, so ist er verpflichtet, die Aufgabe oder den Verlust der ausländischen Staatsangehörigkeit nachzuweisen. Wird dieser Nachweis nicht bis zur Vollendung des 23. Lebensjahres geführt, so geht die deutsche Staatsangehörigkeit verloren, es sei denn, daß der Deutsche vorher auf Antrag die schriftliche Genehmigung der zuständigen Behörde zur Beibehaltung der deutschen Staatsangehörigkeit (Beibehaltungsgenehmigung) erhalten hat. Der Antrag auf Erteilung der Beibehaltungsgenehmigung kann, auch vorsorglich, nur bis zur Vollendung des 21. Lebensjahres gestellt werden (Ausschlußfrist). [...]
>
> (4) Die Beibehaltungsgenehmigung nach Absatz 3 ist zu erteilen, wenn die Aufgabe oder der Verlust der ausländischen Staatsangehörigkeit nicht möglich oder nicht zumutbar ist oder bei einer Einbürgerung nach Maßgabe von § 12 Mehrstaatigkeit hinzunehmen wäre.

Mit den Auszügen aus dem Staatsangehörigkeitsgesetz soll zum einen die rechtliche Lage dargestellt werden, zum anderen gezeigt werden, dass Staatsangehörigkeit nicht zwingend etwas mit der eigenen Identifizierung zu tun hat.

Ende 2014 kam es zu einer Neuerung im Staatsangehörigkeitsgesetz (StAG). Demnach können Jugendliche ausländischer Eltern, die zunächst bis zum 21. Lebensjahr die Möglichkeit einer doppelten Staatsbürgerschaft hatten, nämlich derer der Eltern und der deutschen, diese nun auch dauerhaft behalten, vorausgesetzt die/der Betroffene befindet sich bis zum 21. Lebensjahr mindestens acht Jahre in Deutschland beziehungsweise hat mindestens sechs Jahre die Schule in Deutschland besucht (§29 StAG). Dies gilt nicht für Menschen die vor 1990 geboren wurden.

Betroffene, die sich bereits zwischen den beiden Staatsangehörigkeiten entscheiden mussten, können diese nun unter den entsprechenden Voraussetzungen wieder rückgängig machen (Bundesgesetzblatt, 2014). Was bisher also nur in Ausnahmefällen mit besonderen Begründungen möglich war, wird nun für Jugendliche ausländischer Eltern zum möglichen Normalfall (nach wie vor aber nur unter ganz bestimmten Voraussetzungen). Für meine Befragung spielt die Gesetzesänderung keine Rolle, weil meine Erhebung zeitlich vor dieser stattfand.

Anmerkung: Gemäß des statistischen Bundesamtes und den Auswertungen von 2014 besitzen sieben Prozent der türkischen Bürger*innen in Deutschland die doppelte Staatsangehörigkeit (Statistisches Bundesamt, 2014a, S. 208).

3.2.3 Exkurs Migrationspädagogik

Es soll nun ein Exkurs in die Migrationspädagogik und deren Entwicklung im Laufe der Zeit gemacht werden. Im Anschluss daran wird auf das Thema des Migrationshintergrundes im Schul- und im Forschungskontext eingegangen und insbesondere eine diesbezüglich kritische Reflexion meines eigenen Forschungsvorhabens vorgenommen.

Den Menschen mit Migrationshintergrund beziehungsweise der Migrationsgesellschaft muss auch in Politik und Gesellschaft, insbesondere der Schule angemessen begegnet werden (Mecheril 2010c, S. 12). Das ist Aufgabe der Migrationspädagogik (Mecheril, 2010c, S. 16).

„Gegenstand der Migrationspädagogik sind die durch Migrationsphänomene bestätigten und hervorgebrachten *Zugehörigkeitsordnungen* und ist insbesondere die Frage, wie diese Ordnungen in Bildungskontexten wiederholt und produziert, aber auch problematisiert und verschoben werden“ (Mecheril, 2010c, S. 16). Hier wird also auch der Aspekt der Identität im Rahmen der Zugehörigkeitszuordnungen angesprochen. Auch darauf wird in meiner Studie Bezug genommen, wenn es um die geschichtliche Identifizierung vor allem der befragten Jugendlichen geht (siehe *5.1 „In-Geschichte-verstrickte“ Identifizierung*).

Ich möchte kurz auf die Geschichte und Entwicklung der Bildungspolitik eingehen. Die Bildungspolitik und Ausländerpädagogik stammt bereits aus der Zeit des Kaiserreichs von 1871-1918 beziehungsweise aus der Zeit der Weimarer Republik von 1918 bis 1933. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde sie dann wieder aufgenommen. Zunächst wurde Deutschland eher als ein homogenes Gebilde betrachtet, das man gegenüber „den anderen“ abgrenzte. Gastarbeiter*innen wurden als „Problem“ betrachtet (Torres, 2011, p. 60), das „Schlechte“ auf die „anderen“ projiziert und auf diese Weise eine eigene Identifizierung vorgenommen. Dies kann auch als Ausdruck der eigenen Angst, minderwertig zu sein, angenommen werden. Rassismus und Antisemitismus werden zum Ausdruck kultureller Identitätsvergewisserungen (Messer-

schmidt, 2008, S. 46). Auf den Aspekt des „Othering" wird gleich noch Bezug genommen.

In den 1970ern wurde dann auch in Deutschland die Diskussion um eine multikulturelle Bildung laut. Homogenität räumte den Platz für Diversität, Vielfältigkeit und Heterogenität (Niedrig & Ydesen, 2011, pp. 9-10). Kulturelle Differenz und Identität wurden zum wichtigen Gut (Castro Varela & Mecheril, 2010, S. 50).

Es folgte die Richtung der Transmigration, bei der neue, transnationale Lebensräume entstanden und die gleichzeitige Verbundenheit zu verschiedenen national-kulturellen Kontexten betont wurde (Castro Varela & Mecheril, 2010, S. 51; Mecheril, 2010b, S. 61). Migrant*innen wurden zu aktiven Subjekten, die den Migrationsprozess mitgestalteten (Castro Varela & Mecheril, 2010, S. 52). Migration galt als „Motor gesellschaftlicher Veränderung und Modernisierung" (Mecheril, 2010c, S. 8).

Exkurs „Othering"

Es soll noch auf den Begriff des „Othering" eingegangen werden. Er entstammt postkolonialen Diskursen (Niedrig & Ydesen, 2011, p. 14). Der Begriff des „Othering" betont, dass Unterschiede zwischen Menschen und die Gruppe der „anderen" erst durch den Diskurs an sich entstehen und damit künstlich erzeugt sind (Thomas-Olalde & Velho, 2011, pp. 28-29). Ein einzelnes Subjekt hängt immer auch von anderen ab, gehört immer zu einem bestimmten Kollektiv, indem Generalisierungen und Homogenisierungen mit der eigenen Gruppe vorgenommen werden und Abgrenzungen zu wiederum anderen Kollektiven stattfinden. Auch die positive Konnotierung des eigenen Selbst und der eigenen Gruppe ist ein üblicher Vorgang (Thomas-Olalde & Velho, 2011, pp. 30-32). Darauf werde ich vor allem noch bei der Darstellung der Theorie der sozialen Identität nach Tajfel und Turner eingehen (siehe *3.3.5 Theorie der sozialen Identität nach Tajfel und Turner*).

Zugehörigkeiten zu Kollektiven und Abgrenzungen von anderen Kollektiven stellen damit einen üblichen Prozess dar und haben nicht in erster Linie mit einem Migrationshintergrund zu tun, auch wenn dieser dabei bedeutsam werden kann. Auch ist nicht vorrangig von einem diskriminierenden Vorgehen auszugehen, sondern von einem üblichen Prozess der Zugehörigkeitszuordnung und eigenen Identifizierung.

Migrationspädagogik im Bereich der Schule

In der Schule gilt zunächst eine Gleichartigkeitsnormalität, die jede Differenz und Heterogenität als Störung auffasst (Mecheril, 2010b, S. 55, Fava, 2004, S. 10). Durch die Schlechterstellung der Migrationsanderen könnte so auch eine „nationale" Identifizierung mit dem Herkunftsland, zum Beispiel mit der Türkei, unterstützt werden (Dirim & Mecheril, 2010, S. 121-149). Wahrscheinlich ist das vor allem aufgrund der praktisch vorherrschenden Bedingungen des Schulunterrichts nicht anders möglich (zum Beispiel durch festgesetzte Lehrpläne, die grundsätzlich nicht auf die individuell vorliegenden Voraussetzungen und Bedürfnisse der in einem Klassenzimmer zusammenkommenden Schüler*innen abgestimmt sind und so auch nicht auf die Herkunftsgeschichten von Migrant*innen eingehen). Manche Autoren sprechen von einer institutionellen Diskriminierung (Melter & Karayaz, 2013, S. 246).

Umgekehrt wäre es meiner Ansicht nach aber auch denkbar, dass der Schulunterricht zu einer „deutschen“ Identifizierung beitragen könnte, vor allem wenn es um das Fach Geschichte geht, wenn die Herstellung einer emotionalen Verbindung zu Kindern und Jugendlichen erreicht werden kann und sie für die Inhalte des Geschichtsunterrichts begeistert werden können. Die Einflüsse von Schule und Familie auf die Identitätsbildung und das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher zu analysieren, setzt sich meine Forschungsarbeit zum Ziel.

Von der Schule wird gefordert, dass sie vor allem Mehrfachzugehörigkeiten von Schüler*innen ernst nehmen solle (Dirim & Mecheril, 2010, S. 132). Alavi beschreibt Fremdverstehen explizit als didaktische Aufgabe des Geschichtsunterrichts und geht auf die Wichtigkeit einer Anpassung und Optimierung des Geschichtsunterrichts hin zu einer kulturellen Öffnung ein (unter anderem mit den Zielen des Trainings eines Perspektivwechsels und des Ertragens von Ambivalenz zwischen dem Eigenen und dem Fremden (2004, S. 28-29). Damit formuliert Alavi Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung, die der Schule zugeordnet werden können, worauf ich insbesondere auch in meiner Studie eingehen möchte und die explizit mit der Tatsache der Migration in Zusammenhang stehen (siehe *5.2 Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung; 5.3 Intrafamiliäre Tradierung und schulische Vermittlung von Geschichte*).

Migrationspädagogik im Bereich der Forschung

In der Forschung etablieren sich vor allem zwei Forschungsrichtungen: Während die eine Richtung jede Art der Kulturalisierung und der Ethnifizierung des Begriffs Kultur kritisiert, geht die andere Richtung auf damit verbundene Gefahren im Bereich der Bildung ein (Torres, 2011, p. 62). Daraufhin entwickelt sich eine neue Pädagogik der Anerkennung: Es steht nun die gesamte Gruppe mit den unterschiedlichsten sozialen Lebens- und Lernbedingungen im Fokus und erfasst somit die Heterogenität als Normalität des Alltags (Torres, 2011, p. 64).

Wie kann/soll nun die Wissenschaft mit dem Thema des Migrationshintergrundes umgehen? Sicherlich macht sich auch die Wissenschaft mitschuldig, Unterschiede zwischen der Mehrheitsgesellschaft und Menschen mit Migrationshintergründen zu konstruieren. Dabei wird der Wissenschaft oft vorgeworfen, dass sie Migration als etwas zwangsläufig Besonderes und Ungewöhnliches ansehe, was aber immer Teil der Menschheitsgeschichte gewesen sei (Mecheril, Thomas-Olalde, Melter, Arens & Romaner, 2013, S. 9-12, S. 18). Oft werden Gruppen von Migrant*innen mit den „Einheimischen“ verglichen und so eine künstliche Heterogenität zwischen den Gruppen und eine gleichzeitige künstliche Homogenität innerhalb einer Gruppe konstruiert (Mecheril, Thomas-Olalde, Melter, Arens & Romaner, 2013, S. 16-18).

Auch meine Studie stellt Menschen mit türkischem Migrationshintergrund in das Interesse der Forschung und nimmt damit eine gezielt vorgenommene Schwerpunktsetzung vor. Damit unterstelle zunächst auch ich eine Unterscheidbarkeit von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund bezüglich der Themen Identifizierung, Geschichtsbewusstsein und Vermittlung von Geschichte in Familie und Schule. Fava spricht von einer Differenzierung durch die Sprechermächtigung Migrationsanderer (siehe *3.5.5 Favas rassismuskritische Diskursanalyse zur Erziehung nach*

Auschwitz in der Einwanderungsgesellschaft). Mein Versuch ist es, diesen Vorwurf abzuschwächen, indem ich mein besonderes Augenmerk nicht auf den Migrationshintergrund lege, sondern auf die einzelnen befragten Menschen an sich (die dann lediglich als eine zu berücksichtigende Eigenschaft einen Migrationshintergrund mitbringen) (Mecheril, Thomas-Olalde, Melter, Arens & Romaner, 2013, S. 17). Ich halte es für plausibel, dass der Migrationshintergrund als ein Merkmal von vielen einen Einfluss auf das Geschichtsbewusstsein haben kann, das aber nicht muss und ich betrachte es als eine empirisch zu klärende Aufgabe, zu rekonstruieren, in welchen Hinsichten diese Kategorie von Bedeutung sein kann. An dieser Stelle soll auf die Identitätstheorie von Keupp verwiesen werden, die noch vorgestellt wird: Er greift verschiedene Lebensbedingungen, darunter auch Migrationsbewegungen, als Bedingungen des heutigen Lebens in seiner Theorie auf und geht auf die Frage ein, wie es Jugendliche trotz der ambivalenten Anforderungen der heutigen Zeit schaffen, ein Gefühl von Kohärenz und Authentizität sowie eine Handlungsfähigkeit entstehen zu lassen (siehe *3.3.4 Theorie der Patchworkidentität nach Keupp*). Anders als im ersten Moment anzunehmen ist, möchte ich durch die Befragung türkischstämmiger Familien vor allem aber auch Aspekte bezüglich der Forschungsthemen beleuchten, die eben gerade migrationsunspezifisch sind. Das wird durch einen Vergleich bereits vorhandener Studien zu ähnlichen Themen (wie zum Beispiel Kölbls Arbeit zum Thema Geschichtsbewusstsein Jugendlicher ohne Migrationshintergrund (siehe *3.4.5 Kölbls Studien zum Geschichtsbewusstsein im Jugendalter mit und ohne Migrationshintergrund: Verwissenschaftlichtes Geschichtsbewusstsein versus „In-Geschichte-verstrickt“*) möglich. Ergänzend soll erwähnt werden, dass, wenn es um die Frage der Vermittlung von Geschichte (Schule versus Familie) geht, die Befragung Jugendlicher mit Migrationshintergrund den Vorteil mit sich bringt, dass sich beide Quellen von Geschichte vermutlich deutlicher voneinander abgrenzen lassen, da türkische Geschichte im deutschen Schulunterricht nicht als Schwerpunktthema vorgesehen ist, ein vorhandenes Geschichtswissen der Jugendlichen diesbezüglich also aus einer anderen Quelle (naheliegend ist hier die Familie) stammen muss.

3.2.4 Migrationshintergrund in Zahlen

Abschließend zum Thema Migrationhintergrund möchte ich noch auf einige statistische Erhebungen des Mikrozensus eingehen. Diese veranschaulichen noch einmal die Heterogenität des Begriffs und spezifizieren verschiedenartige Phänomene. Daneben zeigen die Zahlen aber auch die Präsenz des Themas und unterstreichen damit mein Forschungsvorhaben.

Der Mikrozensus geht dabei immer wieder auf die Aspekte der eigenen Migrationserfahrung ein beziehungsweise auf ein Fehlen eigener Migrationserfahrung und auf den Aspekt der Staatsbürgerschaft, der in den Begriffen „Deutsche“ versus „Ausländer*in“ zum Ausdruck kommt. Weitere Phänomene, die oben bereits beschrieben wurden, wie die eigenen Identitätsgefühle oder Zuschreibungen von außen, spielen

in diesen statistischen Erhebungen keine Rolle (siehe *3.2.1 Migrationshintergrund – ein Sammelbegriff für unterschiedliche Phänomene*).

Folgende Abbildung gibt Aufschluss über die Verteilung von „Ausländer*innen“ und „Deutschen“ mit und ohne Migrationserfahrung/-hintergrund bezüglich Alter und Geschlecht. Hier wird die Unterscheidung zwischen Migrationshintergrund und Staatsangehörigkeit aufgegriffen sowie zwischen Migrationserfahrung und Migrationshintergrund: Während die Migrationserfahrung den Migrationshintergrund beschreibt, gehen die Begriffe „Deutsche“ versus „Ausländer*in“ auf die Staatsangehörigkeit ein. Migrationserfahrung meint eine eigene erlebte Migration gegenüber einem Hintergrund, der die Migration der Vorfahren beschreibt. Die Geschlechterverteilung ist über die verschiedenen Altersstufen nahezu gleich. Auffallend ist, dass auch die Altersverteilung der Gesamtbevölkerung sich in den Subgruppen der „Ausländer*innen“ und der „Deutschen“ mit Migrationshintergrund widerspiegelt. Vergleicht man die beiden Schaubilder, so fällt auf, dass Jüngere deutlich seltener von eigenen Migrationserfahrungen betroffen sind, aber häufig einen Migrationshintergrund durch die Familie aufweisen. Das gilt auch für meine eigene Studie: Alle befragten Jugendlichen verfügen über keine eigene Migrationserfahrung, jedoch sind in allen Familien Eltern oder Großeltern migriert.

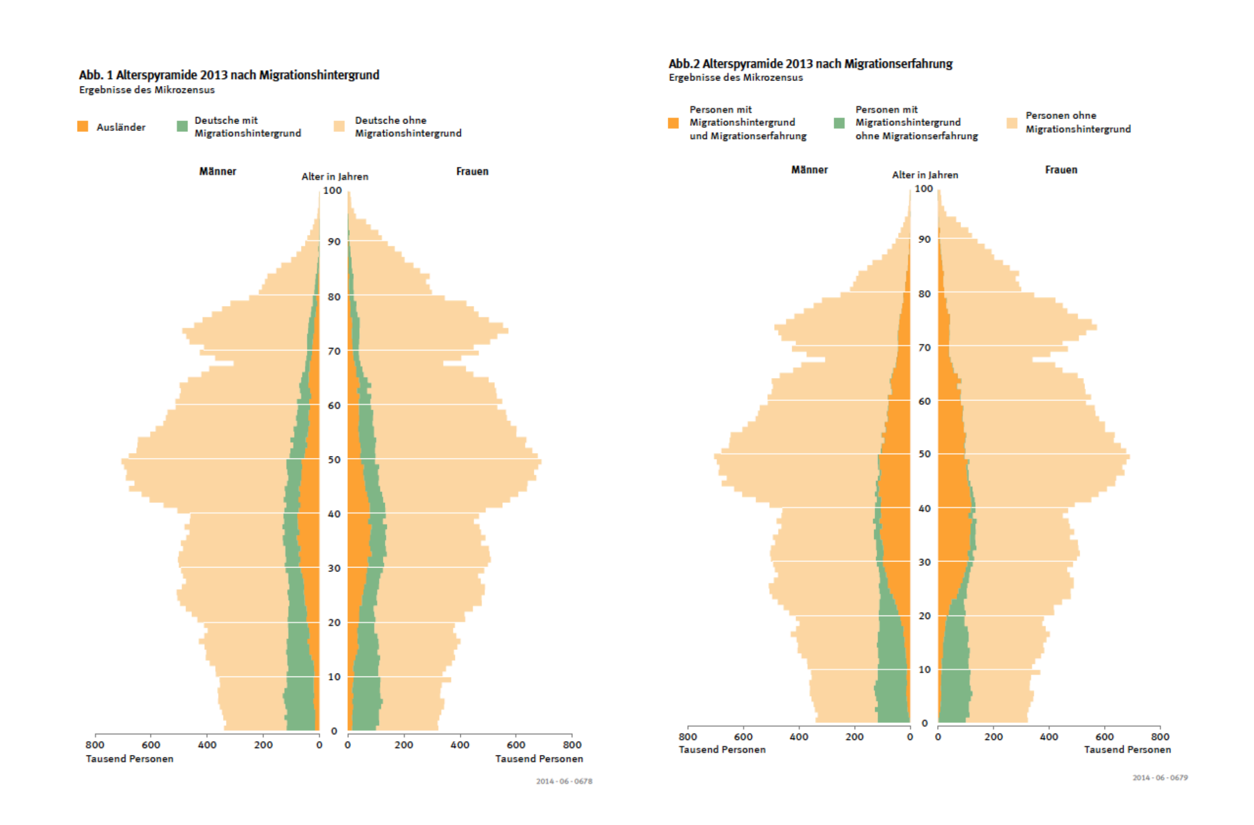


Abbildung 3.4: Verteilung von „Ausländer*innen“ und „Deutschen“ mit und ohne Migrationshintergrund und -erfahrung (Statistisches Bundesamt, 2014a, S. 15-16)

Die folgende Graphik verdeutlicht, dass unter den Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland die Gruppe der aus der Türkei stammenden eine wichtige Rolle einnimmt, vor allem auch in dem Bereich, in dem ich meine Befragung durchführe, nämlich in Süddeutschland.

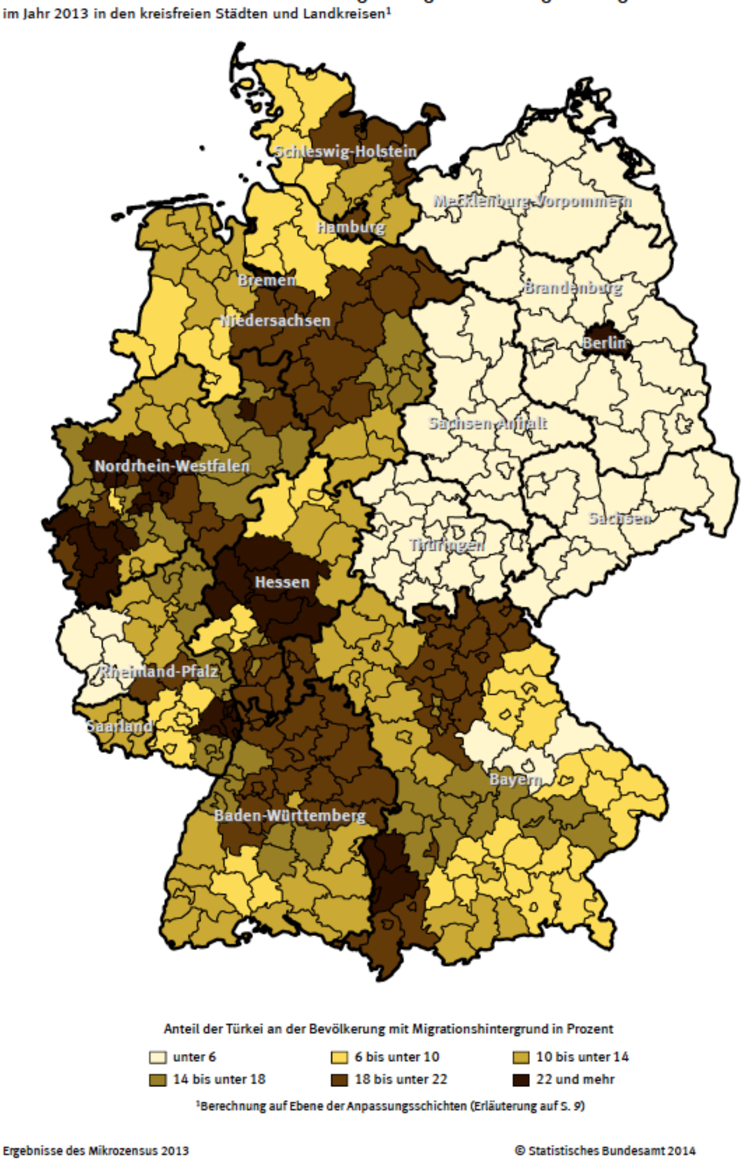


Abbildung 3.5: Anteil türkischstämmiger Bürger*innen bezogen auf die Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland (prozentual) (Statistisches Bundesamt, 2014a, S. 26)

Einbürgerungen, das heißt auch die Entscheidung für eine deutsche Staatsbürgerschaft, spielen in der türkischstämmigen Bevölkerung eine wichtige Rolle:

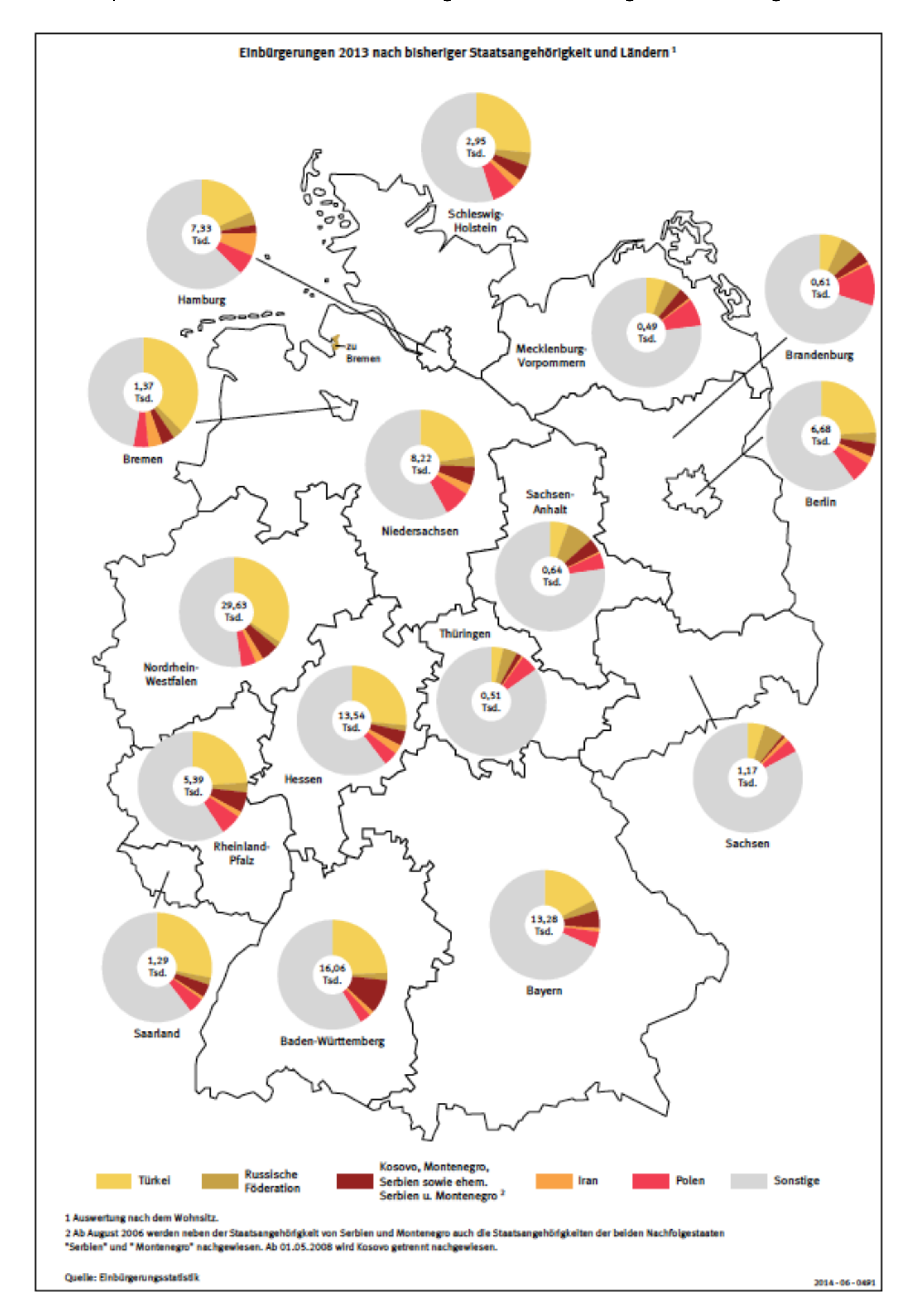


Abbildung 3.6: Einbürgerungen türkischstämmiger Bürger*innen in Deutschland (Statistisches Bundesamt, 2014b, S. 11)

Begründungen, auf die eine Einbürgerung zurückzuführen ist beziehungsweise gesetzliche Vorgaben für eine Einbürgerung, wurden bereits vorgestellt (siehe *3.2.2 Exkurs Staatsangehörigkeit*).

Folgende Tabelle zeigt im Überblick die Aufenthaltsdauern der eingebürgerten Türk*innen:

Tabelle 3.2: Aufenthaltsdauern eingebürgerter Türk*innen (in 1 000) (Statistisches Bundesamt, 2014b, S. 82).

insgesamt	**kürzer als 8 Jahre**	**8-15 Jahre**	**15-20 Jahre**	**mehr als 20 Jahre**	**durchschnittliche Aufenthaltsdauer in Jahren**
22462	542	4641	7061	10218	20,6

Die Tabelle zeigt, dass die Mehrheit bereits mehr als 20 Jahre in Deutschland lebt und damit bei den befragten Jugendlichen mindestens von der zweiten in Deutschland lebenden Generation auszugehen ist. Das hat sicherlich mit der bereits vorgestellten Geschichte des Gastarbeiterabkommens der 1960er Jahre zu tun (siehe *3.1.4 Deutsch-türkische Migrationsgeschichte der 1960er Jahre*). Auf die Heterogenität der verschieden Generationen wurde bereits an anderer Stelle eingegangen (siehe *3.2.1 Migrationshintergrund – ein Sammelbegriff für unterschiedliche Phänomene*).

Nun soll noch auf besondere Gegebenheiten von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund sowie mit und ohne Migrationserfahrung eingegangen werden. Dabei geht es insbesondere um den Aspekt der Schule und des beruflichen Abschlusses: Gemessen am Schulabschluss wird deutlich, dass den größten Erfolg Menschen ohne Migrationshintergrund und „Deutsche“ mit Migrationshintergrund aber ohne eigene Migrationserfahrung haben. Es folgt die Gruppe der „Ausländer*innen“ ohne eigene Migrationserfahrung. „Deutsche“ und „Ausländer*innen“ mit eigener Migrationserfahrung weisen damit die schlechtesten schulischen Abschlüsse auf. Anders als der Migrationshintergrund scheint also die eigene Migrationserfahrung eine maßgebliche Beeinträchtigung hervorzurufen. Analog gilt dies für den Abschluss einer Berufsausbildung der unterschiedlichen Gruppen. In meiner Befragung nehmen einige Jugendliche mit (angestrebten) hohen Bildungsabschlüssen teil. Das könnte demnach darauf zurückzuführen sein, dass meine befragten Jugendlichen zwar einen Migrationshintergrund, aber keine eigene Migrationserfahrung aufweisen. Die Übersicht kann auch die Unterschiede des Bildungsniveaus zwischen Jugendlichen ohne eigene Migrationserfahrung und deren Eltern mit eige-

ner Migrationserfahrung erklären. An dieser Stelle soll auf die Beschreibung meiner eigenen Stichprobe verwiesen werden (siehe *4.1.1 Studienteilnehmer*innen*).

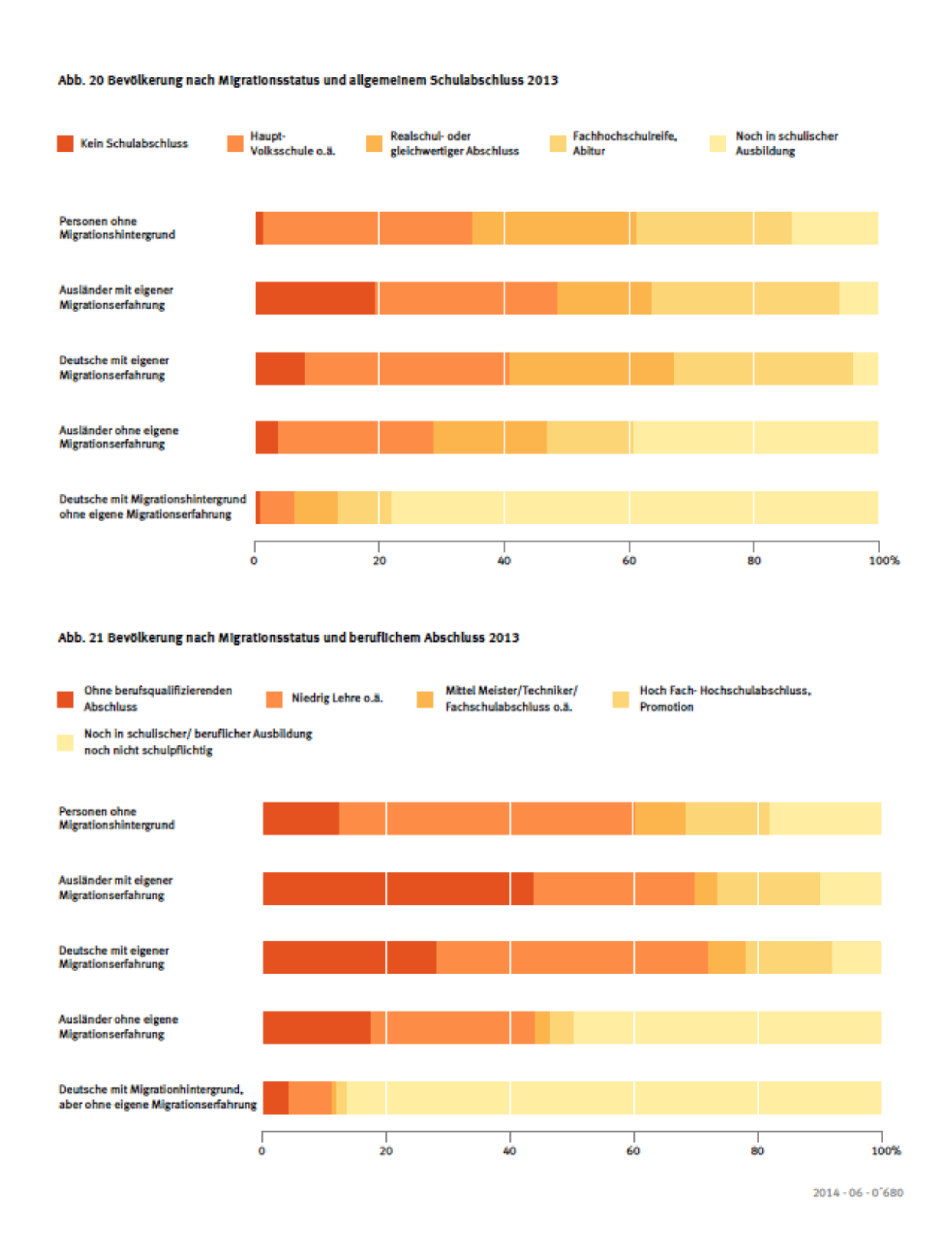


Abbildung 3.7: Daten zum Bildungsniveau von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund, mit und ohne eigener Migrationserfahrung (prozentual) (Statistisches Bundesamt, 2014a, S. 34)

3.3 Identität

Anmerkung: Es soll nun auf die Themenschwerpunkte Identität, Geschichtsbewusstsein und Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung sowie auf intrafamiliäre Tradierung und schulische Vermittlung von Geschichte eingegangen werden. Dabei stelle ich Theorien und Studien vor, die für meine empirische Arbeit von Wichtigkeit sind. Wenn auch nicht ausschließlich so ziehe ich doch hauptsächlich qualitative Studien als Grundlage und Vergleichshorizonte heran, da auch ich in meinem Forschungsprojekt qualitativ vorgehe. Immer wieder liegen Gemeinsamkeiten zu meiner Forschungsarbeit in den Erhebungsinstrumenten Interview und Gruppendiskussion sowie in der Auswertungsmethode der „Grounded Theory".
Inhaltlich beschränken sich einige der vorgestellten Studien auf die Geschichte des Zweiten Weltkriegs. Davon nehme ich bewusst Abstand. Ich erachte es als beträchtliche Einschränkung bezüglich eines identitätsstiftenden und subjektiv bedeutsamen Anteils von Geschichtsbewusstsein, die geschichtliche Thematik vorab festzulegen. In meiner Erhebung mit türkischstämmigen Jugendlichen und ihren Eltern wird später deutlich, dass die Geschichte des Zweiten Weltkriegs zwar von Bedeutung ist, aber allenfalls eines unter verschiedenen für die Jugendlichen relevanten Themen darstellt.

Alle nun vorgestellten Theorien und Studien beziehen sich mindestens auf einen meiner drei Themenschwerpunkte (Identität, Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung, intrafamiliäre Tradierung und schulische Vermittlung). Ich ordne alle angeführten Theorien und Studien jeweils einem meiner Schwerpunktthemen zu, nämlich dem jeweils zentralsten.

Es bleibt zu erwähnen, dass einige der vorgestellten Erhebungen oftmals in großen Städten stattfinden. Ich beziehe mich stattdessen auf kleine Städte. Auch dadurch könnte noch einmal ein anderes Bild entstehen sowie neuartige Erkenntnisse.

Im Kapitel „Identität" werden die Identitätstheorien von Marcia, Haußer, Keupp sowie Tajfel und Turner vorgestellt. Zudem wird auf Studien von Nohl, Götz und Meyer-Hamme eingegangen. Die vorgestellten Theorien und Studien können für eine geschichtsrelevante Identität von Bedeutung sein. In einigen wird auch der Aspekt der Migration aufgegriffen. Es bleibt zu berücksichtigen, dass sich die vorgestellten Identitätstheorien meist auf Identität im Allgemeinen beziehen, ich diese aber explizit auf den geschichtsrelevanten Bereich von Identität anwenden möchte.

Im Folgenden werde ich bezüglich der vorgestellten Theorien und Studien so vorgehen, dass ich kurz theoretische und empirische Grundlagen erläutere, dann auf die konkreten Ergebnisse und Aussagen eingehe, im Anschluss eine Wertung der Forschungsarbeit und deren Ergebnisse vornehme und die jeweilige Arbeit zu meinem Forschungsvorhaben in Beziehung setze.

Anmerkung: Oftmals werden im Bereich der Identitätsforschung verschiedene Begrifflichkeiten verwendet. So wird neben Identität auch von Selbst oder Selbstkonzept gesprochen. Zum Teil werden diese Begrifflichkeiten synonym verwendet. Andere Autoren gehen hingegen davon aus, dass Identität den „Kern des

Selbstsystems" beschreibt, der „dem erlebenden Selbst am meisten entspricht" (Flammer & Alsaker, 2002, S. 157; Oerter & Dreher, 2002, S. 291). Damit wird Identität dem Selbst übergeordnet. So repräsentiert ein Mensch unterschiedliche Arten des „Selbst" und verfügt gleichzeitig über ein mehr oder weniger stabiles Identitätskonzept der eigenen Person (Mummendey, 2006, S. 86). Für meine Arbeit erfolgt keine strikte Trennung, da es mein Forschungsvorhaben kaum zulässt, zwischen Selbst und Identität zu unterscheiden.

Zur Erfassung von Identität nutze ich den Aspekt der Positionierung, der Selbst- und Fremdkategorisierung. Der Begriff Positionierung entstammt der „Discursive Psychology" und meint

> die diskursiven Praktiken, mit denen Menschen sich selbst und andere in sprachlichen Interaktionen aufeinander bezogen als Personen her- und darstellen, welche Attribute, Rollen, Eigenschaften und Motive sie mit ihren Handlungen in Anspruch nehmen und zuschreiben, die ihrerseits funktional für die lokale Identitätsher- und -darstellung im Gespräch sind (Lucius-Hoene & Deppermann, 2004, S. 168).

Durch das Erzählen der eigenen Geschichte, durch Selbst- und Fremdpositionierung, durch Positionierung der Erzähler*in/des Erzählers und dem erzählten Ich, der Positionierung des erzählenden Ichs und der/dem Zuhörer*in wird die Geschichte beeinflusst und die eigene Identität zum Ausdruck gebracht (Lucius-Hoene & Deppermann, 2004, S. 166-183). Selbst- und Fremdzuschreibungen müssen dabei nicht zwingend übereinstimmen. So beschreibt Uslucan (2014), dass sich zum Beispiel ein von außen als „Türk*in/Türke" beschriebener Mensch, selbst nicht als „Türk*in/ Türke" sondern als „Kurd*in/Kurde" wahrnehmen könnte (S. 228).

Der Begriff der „Self-Categorization" beschreibt ein kategorienbasiertes Vorgehen bei der Frage nach der eigenen Identität. Hier bestimmt sich die Identität des Individuums vor allem durch seine Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen und damit zeitgleich durch die Abgrenzung von anderen Gruppen auf Basis von Ähnlichkeiten und Unterschieden bestimmter hierarchisch angeordneter Kategorisierungen und Klassifikationen. Es werden sowohl interpersonale Vergleiche als auch intergruppale Vergleiche herangezogen, die dann die personale und die soziale Identität beschreiben (Mummendey, 2006, S. 84, S. 197-199). Das beschreiben vor allem Tajfel und Turner in ihrer Theorie der sozialen Identität auf die noch ausführlich eingegangen wird (siehe *3.3.5 Theorie der sozialen Identität nach Tajfel und Turner*).

Sowohl die Positionierung als auch die Selbstkategorisierung spielen eine wesentliche Rolle, wenn Jugendliche wie in der vorliegenden Studie zu ihrer Identität und ihrem Geschichtsbewusstsein befragt werden. Auf diese Weise nehmen sie eine Positionierung oder Kategorisierung im Gespräch oder in einer Erzählung vor.

Das Thema der Identitätsfindung wird vor allem der Zeitspanne des Jugendalters und der Adoleszenz zugeschrieben (Erikson, 1981, 1982, zit. n. Haußer, 1995, S. 76). Das Jugendalter wird dabei als die Zeitspanne zwischen dem elften und dem 21. Lebensjahr beschrieben. Mehr als vom exakten Alter hängt das Jugendalter aber von der Entwicklung bestimmter Funktionsbereiche ab (Oerter & Dreher, 2002, S. 258-259).

Das Jugendalter lässt sich in ein frühes (circa elf bis 14 Jahre), mittleres (circa 15-17 Jahre) und spätes (circa 18-21 Jahre) Jugendalter einteilen, die beiden letzteren sind für die Entwicklung von Identität besonders relevant (Oerter & Dreher, 2002, S. 259; Mummendey, 2006, S. 100). Im mittleren Jugendalter erfährt die/der Jugendliche ein Gespür für Gegensätzlichkeit, was sich in instabilen Selbstbildern und Konflikten spiegelt, die von extremen Positionierungen geprägt sein können. Es liegen verschiedene Selbstbilder in verschiedenen Rollen vor, es entstehen multiple Selbstkonzepte, zum Beispiel je nach Kontext als Freundin, Schülerin, Tochter, ein Ideal- versus Realbild, ein authentisches versus unauthentisches Selbstbild oder verschiedene Selbstbilder bezüglich verschiedener zeitlicher Dimensionen, also ein vergangenheitsbezogenes, gegenwartsbezogenes und zukunftsbezogenes. Eventuell entstehen dadurch auch Konflikte, die zu Selbstreflexionen anregen und zu Reorganisationen des Selbstkonzepts und der Selbstbeschreibungen führen können. Emotionale Phänomene wie zum Beispiel Stolz, Scham oder Schuldgefühle entwickeln sich und differenzieren sich aus. Diese verschiedensten Selbstkonzepte konsolidieren sich in der Identität zu einem Ganzen. Im späten Jugendalter entsteht dann eine mehr oder weniger kohärente Theorie des Selbst und eine Flexibilität im Umgang mit verschiedenen sozialen Situationen, so dass verschiedene Selbstbilder ausgeglichen werden können (Pinquart & Silbereisen, 2000, S. 75-95; Mummendey, 2006, S. 100-104; Oerter & Dreher, 2002, S. 294).

Auch wenn das Jugendalter eine besonders wichtige Zeitspanne für die eigene Identitätsentwicklung darstellt, so ist diese eine Aufgabe, die sich über das ganze Leben erstreckt (Keupp, 2002, S. 190-191).

3.3.1 Der geschichtsbezogene Identitätsbegriff nach Straub

Straubs Identitätsbegriff bezieht sich von den hier vorgestellten Identitätstheorien am deutlichsten auf Geschichte. Sein Identitätsbegriff geht vor allem auf die Ausführungen Eriksons ein, der immer wieder von einer psychosozialen Identität spricht, um damit den „Zusammenhang zwischen Identität, Lebensgeschichte und historischem Augenblick" zu unterstreichen (Straub, 1998, S. 74). Erikson prägt damit den Identitätsbegriff sozial- und geschichtstheoretisch (Straub, 1998, S. 74) und betont dabei persönliche Erfahrungen und Krisenerfahrungen, die für die Herstellung von Kontinuität und Kohärenz einer Person wichtig sind. Er formuliert ein „persönlichkeits-, entwicklungspsychologisches und klinisches" Identitätskonzept (Straub, 1998, S. 75). Straubs geschichtsbezogener Identitätsbegriff versucht den Begriff der Identität auf Eriksons Grundlage weiter zu präzisieren und seinen Anwendungsbereich sowie inhaltlich-qualitative Aspekte in Abgrenzung zu formal-strukturellen zu definieren. Dabei stellt er insbesondere auch den sozialen Einfluss heraus und unterscheidet zwischen einer personalen und einer kollektiven Identität (Straub, 1998, S. 76-66).

Personale Identität

Personale Identität beschreibt Straub als eine Orientierung und Verortung im Koordinatensystem auf physikalischer, leiblicher, sozialer, moralischer und zeitlicher Achse, als Lebens- und Handlungsorientierung. „[N]ur wer sich zu orientieren vermag, hat die Empfindung und das Bewußtsein, mehr oder minder mit sich selbst identisch sein zu können." (Straub, 1998, S. 86). Dabei ist personale Identität immer „sozial konstituiert oder vermittelt" (Straub, 1998, S. 87). Identität basiert auf den Konzepten Kohärenz und Kontinuität und all der „zugrundeliegende[n] Selbstbezüglichkeit des Denkens und Handelns" (Straub, 1998, S. 80), die vor allem bezüglich Form und Struktur, nicht jedoch bezüglich des Inhalts eine interne Stimmigkeit beschreiben (Straub, 1998, S. 88). Dadurch erlebt sich die Person als kommunikations-, handlungs- und interaktionsfähige Person (Straub, 1998, S. 89). Der Inhalt dagegen ist gekennzeichnet durch Unbeständigkeit und Unberechenbarkeit (Straub, 1998, S. 89), Identität ist damit grundsätzlich vorläufig und fragil (Straub, 1998, S. 82), nie etwas, was eine Person ein für alle Male besitzt (Straub, 1998, S. 87-88) und bleibt damit auch veränderbar (Straub, 1998, S. 88). Nur so ist es möglich, den modernen Anforderungen von Kontingenz-, Differenz- und Alteritätserfahrungen gerecht zu werden (Straub, 1998, S. 83). Somit nimmt sich die Person trotz der Unterschiedlichkeit als Einheit wahr, ist mit sich selbst über die Zeit und „zeitliche Differenzen" (Kontinuität) und über „moralische[...] und ästhetische[...] Maximensysteme[...]" (Kohärenz) hinweg identisch (Straub, 1998, S. 91). Straub geht von einer „Akzeptanz der Unterschiedlichkeit, Vielfältigkeit, Unbeherrschbarkeit und auch der Ambiguität unserer Erfahrungen (als) eine *notwendige Voraussetzung* für die Bildung und Bewahrung von Identität" aus (Straub, 1998, S. 94).

Vereinfacht ausgedrückt: Eine Person kann über Jahre und verschiedenste Erlebnisse und Erfahrungen durch „Kontinuitätsarbeit" für sich in Anspruch nehmen, ein und dieselbe Person zu sein, zumindest partiell, obwohl sie vielleicht damals anders aussah, anders dachte, fühlte, wollte, handelte, als sie dies heute tut.

In Fällen schwerer Traumatisierungen oder Widerfahrnisse ist diese Kontinuitätsarbeit erheblich erschwert beziehungsweise oft unmöglich.

Identitätsbildende Akte sind meist nachträglich und immer nur vorläufiges Resultat auf der Grundlage kreativer und konstruktiver Prozesse, das unter anderem durch Beschreiben, Argumentieren, Erzählen von Geschichten, Träumen und Gestalten von Objekten zustande kommt (Straub, 1998, S. 93). Das gilt auch für das Geschichtsbewusstsein (siehe *3.4 Geschichtsbewusstsein und Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung*). An dieser Stelle soll auf den Exkurs zum Historischen Erzählen verwiesen werden (siehe *3.5.2 Exkurs „Historisches Erzählen"*). Identität ist somit immer ein Konstrukt (Straub, 1998, S. 95).

Kollektive Identität

Zunächst unterscheidet sich die kollektive Identität von der personalen durch die Leiblichkeit (Straub, 1998, S. 96). Straub wehrt sich gegen den ideologisierten Begriff der kollektiven Identität als Einheit, der gemeinsame Merkmale von außen zugeschrieben, wenn nicht gar aufgezwungen werden, die eine für alle verbindliche geschichtliche Kontinuität und Kohärenz herstellt. Diese Verwendung des Begriffs

erachtet Straub als manipulativ, die Differenzen in den Erfahrungen der Einzelnen verleugnet (Straub, 1998, S. 98-101). Straub spricht von einer suggestiven haltlosen Homogenisierung (Straub, 1998, S. 102, S. 104). Er spricht hier von einem normierenden Typ und unterscheidet diesen von einem rekonstruktiven. Der rekonstruktive Typ beschreibt Selbst- und Weltverständnisse der Betroffenen, die diese für sich selbst für relevant halten, was aber nicht zwangsläufig heißen muss, dass die Personen diese ganz schlicht explizit benennen müssten oder manchmal auch nur könnten (Straub, 1998, S. 99, S. 103). Straub stützt sich dabei auf die Ausführungen Assmanns zum „kulturellen Gedächtnis“ (siehe *3.5.3 Assmanns Theorie des „kollektiven Gedächtnisses“ und der Aspekt der Erinnerung*). Eine kollektive Identität, die immer instabil ist, entsteht durch die Identifizierung der einzelnen Personen, die dieses Kollektiv bilden (Straub, 1998, S. 102). Instabil ist diese deshalb, weil Erfahrungen, Erwartungen, Werte, Regeln und Orientierungen als auch die Mitgliedschaft der einzelnen Personen zu einem Kollektiv als solche jederzeit veränderbar sind (Straub, 1998, S. 102). Auch kollektive Identität bleibt somit immer ein Konstrukt (Straub, 1998, S. 103). Gemeinsamkeit und damit Einheit herrscht nur „im praktischen Selbst- und Weltverhältnis sowie im Selbst- und Weltverständnis“ vor (Straub, 1998, S. 103). „Angehörige eines Kollektivs teilen ihre soziokulturelle Herkunft und eine bestimmte Tradition, gewisse Handlungs- und Lebensweisen, Orientierungen und Erwartungen, die sie nicht zuletzt eine gemeinsame Zukunft erhoffen oder befürchten lassen.“ (Straub, 1998, S. 103-104). Mit der kollektiv bedeutsamen Vergangenheit kommt das Geschichtsbewusstsein für die eigene Identität ins Spiel (Straub, 1998, S. 92).

Straub macht insbesondere auf die Schwierigkeiten des Identitätsbegriffs in der heutigen Zeit aufmerksam: Differenzierung, Enttraditionalisierung, Pluralisierung, Individualisierung, Temporalisierung und Dynamisierung (Straub, 2000, S. 279-301). An dieser Stelle soll auf ähnliche Aspekte verwiesen werden, die auch Keupp in seiner Identitätstheorie aufgreift (siehe *3.3.4 Theorie der Patchworkidentität nach Keupp*).

Straubs Ausführungen zur Identität erscheinen mir wichtig, weil sie die Verbindung zwischen Identität und Geschichtsbewusstsein herzustellen schaffen (siehe *3.4 Geschichtsbewusstsein und Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung*). Ich möchte mich insbesondere auf die Aspekte der Kontinuität und Kohärenz beziehen, die mir bei meinen Befragten durch den Migrationshintergrund eine besondere Rolle zu spielen scheinen. Den sozialen Aspekt der Vermittlung von Identität beziehe ich in meiner Studie vor allem auf die intrafamiliäre Tradierung und auf die Vermittlung durch die Schule als eine Institution der Gesellschaft. Ich möchte mich an die Ausführungen Straubs anlehnen, was die besonderen Anforderungen an die Identität der Moderne betrifft. Der Wichtigkeit der Rekonstruktion, vor allem der Betroffenen des entsprechenden Kollektivs, versuche ich durch meine wissenschaftliche Analyse/durch die Interview- und Gruppendiskussionsführungen gerecht zu werden.

3.3.2 Die Identitätstheorie nach Marcia

Marcia formuliert in seiner Identitätstheorie mit Bezug auf Eriksons theoretische Ausführungen zu Identität Stufen von Identität, die auch in meiner empirischen Arbeit nützlich sein können (Marica, 1980, p. 161). Seine Theorie kann mit dem Migrationshintergrund und einer stattfindenden Tradierung in Zusammenhang gebracht werden. Darauf soll nach der Vorstellung von Marcias Identitätstheorie noch ausführlicher eingegangen werden.

Identität ist ein dynamischer Prozess. Das zeigt Marcia in der Beschreibung von vier verschiedenen Identitätszuständen. Er erfasst in einer empirischen Untersuchung mit Hilfe seines eigens entwickelten „Identity-Status-Interview“ (Marcia, 1964, 1966, zit. n. Haußer 1995, S. 79) verschiedene reversible und altersungebundene Phasen einer Identitätsentwicklung (Haußer, 1995, S. 79). Gemäß Marcias Modell ist es durchaus denkbar, sich bezüglich verschiedener Lebensthematiken (zum Beispiel berufliche Orientierung, religiöse und politische Überzeugung, Sexualität) in unterschiedlichen Stadien zu befinden (Haußer, 1995, S. 79-84). Außerdem sind sowohl progressive, regressive als auch stagnierende Verläufe möglich. Die erarbeitete Identität gilt als die höchste Form der Identitätsentwicklung. Auch wenn sie nicht erreicht wird, ist aber nicht automatisch von einem zurückgebliebenen Zustand oder einem Zustand psychischer Erkrankung auszugehen (Oerter & Dreher, 2002, S. 296).

Im Überblick stellt sich Marcias Theorie folgendermaßen dar (Marcia, 1980, pp. 159-187):

Tabelle 3.3: Identitätstheorie nach Marcia (1980, pp. 161-162)

	Krise	**Keine Krise**
Innere Verpflichtung	Erarbeitete Identität	Übernommene Identität
Keine innere Verpflichtung	Moratorium, diffuse Identität	Diffuse Identität

Marcia unterscheidet vier Zustände, abhängig davon, ob eine Krise und/oder eine innere Verpflichtung vorliegen oder nicht (Marcia, 1980, pp. 161-162; Haußer, 1995, S. 80-81; Oerter & Dreher, 2002, S. 295-296):

- Eine **übernommene Identität** liegt vor, wenn eine innere Verpflichtung eingegangen, jedoch keine Krise durchlaufen wird. Das ist zum Beispiel dann der Fall, wenn man sich stark an seinen Eltern orientiert (Haußer, 1995, S. 81; Marcia, 1980, pp. 161-162).
- Eine **diffuse Identität** kann, muss aber nicht zu einer Krise führen. Es liegt keine innere Verpflichtung vor. Die diffuse Identität ist gekennzeichnet durch Desorientierung. Eine diffuse Identität kann verschiedene Aspekte meinen:

    - Entwicklungsdiffusion (als Übergangsstadium zum Moratorium oder zur erarbeiteten Identität)
    - sorgenfreie Diffusion (keine verbindlichen Werte, oberflächliche Kontakte, Angepasstheit der Person)
    - Störungsdiffusion (als Folge eines Traumas oder eines unbewältigten kritischen Lebensereignisses)
    - kulturell adaptive Diffusion (was vor allem für multikulturelle Lebensräume interessant ist, durch die Forderung nach Unverbindlichkeit, Offenheit und Flexibilität) (Marcia, 1989, zit. n. Oerter & Dreher, 2002, S. 298; Marcia, 1980, pp. 161-162).
- Beim **Moratorium** besteht zwar eine Krise, jedoch keine innere Verpflichtung. Das Moratorium beschreibt den Kampf zwischen zwei Alternativen, wobei sich die/der Betroffene aber noch nicht für eine entscheiden konnte (Marcia, 1964, 1966, zit. n. Haußer, 1995, S. 81; Marcia, 1980, pp. 161-162).
- Die **erarbeitete Identität** stellt die höchste Entwicklungsstufe dar und tritt auf, wenn es sowohl zu einer Krise kommt als auch eine innere Verpflichtung vorliegt. Dadurch gelangt die betroffene Person zu einem eigenen Standpunkt (Marcia, 1964, 1966, zit. n. Haußer, 1995, S. 81; Marcia, 1980, pp. 161-162).

Anmerkung: Keupps Patchworkidentität könnte am ehesten Marcias diffusem Identitätstyp zugerechnet werden.

Marcia bezieht sich mit seinen Ausführungen ausschließlich auf den Bereich der Identität. Ich möchte weitere Verbindungen zu den Themen Migrationshintergrund und Tradierung herstellen: Der Migrationshintergrund kann die Identitätsarbeit in jedem Fall beeinflussen und mit den unterschiedlichen Stadien Marcias in Verbindung stehen. Außerdem kann die Erfahrung der eigenen Migration (beziehungsweise der Familie) sowie die Tatsache, Migrant*innen in Deutschland zu sein, als krisenhaft erlebt werden. Besonders könnte es durch die verschiedenen Identitätsbereiche zu einer diffusen Identifizierung kommen, zum Beispiel im Rahmen einer kulturellen adaptiven Diffusion oder einer Patchworkidentität.

Die Familie spielt sicherlich für den Aspekt der inneren Verpflichtung eine wichtige Rolle. An dieser Stelle kommt dann auch der Aspekt der geschichtlichen Tradierung ins Spiel, zumindest dann, wenn der Aspekt der Identität auf den geschichtsrelevanten Bereich bezogen wird. So lässt sich zu den einzelnen Identitätsstufen sagen:

- Eine übernommene Identität könnte bei einer starken Orientierung an der elterlichen Tradierung vorliegen.
- Ähnlich kann dies bei einer diffusen Identität der Fall sein, mit dem Unterschied, dass bei der übernommenen Identität eine innere Verpflichtung vorliegt, bei der diffusen nicht.

- Von Moratorium ist dann zu sprechen, wenn verschiedene Identitätsaspekte eine Rolle spielen, die nicht ohne weiteres vereinbar sind.
- Schließlich kann eine erarbeitete Identität bezüglich der Geschichte vorliegen, wenn tradierte Aspekte durch die Familie nicht nur angenommen, sondern in die eigene Identität sinnvoll und für das Individuum stimmig integriert werden können.

Darüber hinaus lassen sich die verschiedenen Stadien der Identifizierung meines Erachtens nicht nur einzelnen Individuen zuordnen, sondern auch Kollektiven, im vorliegenden Fall den Familien mit Migrationshintergrund.

3.3.3 Das Selbstkonzept nach Haußer

Im Folgenden soll Haußers Theorie des Selbstkonzepts vorgestellt werden, das Identität als situative Erfahrung, übersituative Bearbeitung und motivationale Quelle auffasst (Haußer, 1995, S. 5-67; Haußer, 1986, S. 14-25). Diese Theorie veranschaulicht im Wesentlichen Aspekte einer Identifizierung, auf die ich in meiner Studie achten möchte. Besonders wichtig erscheint mir Haußers Komponente der subjektiven Bedeutsamkeit und Betroffenheit, die für eine Identifizierung (auch für eine geschichtsbezogene Identifizierung) sprechen kann und damit eine wichtige Grundlage für meine Erhebung liefert.

Methodische Grundlage ist eine Befragung Haußers mittels offenem Fragebogen von 94 Berufsschüler*innen und 80 Student*innen. Es geht dabei um die Frage „Was verstehen Sie unter Identität?“. Die Auswertung geschieht mittels Inhaltsanalyse (Haußer, 1986, S. 16-17). Zentrales Ergebnis sind die „selbsterfahrenen situativen Merkmale eines Menschen und seine von außen feststellbaren Persönlichkeitsmerkmale“, die mit Identität verbunden werden. Haußer zieht die Schlussfolgerung, dass „Identität als situative Erfahrung“ und „Identität als übersituative“, das heißt als „Erfahrungen generalisierende Verarbeitung“ zum Ausdruck kommt (Haußer, 1986, S. 16-17). Damit geht Haußer von einem Identitätsverständnis aus, das sich zwischen einer Starre und einem stetigen Wandel befindet (Haußer, 1986, S. 20).

Haußers Theorie des Selbstkonzepts soll noch etwas ausführlicher vorgestellt werden.

Er bezieht sich auf die drei Ebenen Kognitionen, Emotionen und Verhalten, so dass aus der Identität drei Teilbereiche entstehen, nämlich

- der kognitive Teil – das **Selbstkonzept**
- der emotionale Teil – das **Selbstwertgefühl** und
- der verhaltensorientierte Teil – die **Kontrollüberzeugung**

Im Allgemeinen beschreiben Frey und Haußer Identität als einen selbstreflexiven Prozess eines Individuums (1978, S. 21). Dieser Grundannahme möchte ich mich nur zum Teil anschließen: Sicherlich kann das Selbstkonzept dem einzelnen Indivi-

duum zugeordnet werden. Ich möchte mich an dieser Stelle aber Keupp anschließen, auf dessen Identitätstheorie noch ausführlich eingegangen wird (siehe *3.3.4 Theorie der Patchworkidentität nach Keupp*): Er unterstreicht den sozialen Rahmen der Identitätsarbeit und damit den Einfluss äußerer Quellen, auch wenn die Aufgabe am Ende wieder bei der Person selbst liegt zu entscheiden, welche Aspekte bezüglich der eigenen Identität zugelassen beziehungsweise aufgegriffen werden.

Identität als situative Erfahrung

Nicht jede Situation und jeder Sachverhalt sind für uns von gleicher Wichtigkeit. Das sagt auch etwas über die Identität aus. Ist ein Sachverhalt für eine Person subjektiv bedeutsam und macht er die Person betroffen, ist er relevant für die Identität der Person. **Subjektiv bedeutsam** meint dabei die wahrgenommene Wichtigkeit des Sachverhalts (zum Beispiel eines historischen) für die Person auf kognitiver und emotionaler Ebene. Es handelt sich dabei um eine Art Informationsfilter. **Betroffenheit** beschreibt die kognitive Beschäftigung und emotionale Berührtheit/Affiziertheit. Nur wenn etwas subjektiv bedeutsam ist und betroffen macht, entsteht eine Verbindung zwischen dem Selbst und der Außenwelt. Anhand dessen lassen sich dann Kern- und Subidentitäten voneinander unterscheiden (Haußer, 1995, S. 7-11). Diesen Aspekt greift auch Keupp auf (siehe *3.3.4 Theorie der Patchworkidentität nach Keupp*). Es kommt zur Selbstwahrnehmung (kognitive Komponente), Selbstbewertung (emotionale Komponente) und personalen Kontrolle (verhaltensorientierte Komponente). Die Selbstwahrnehmung setzt dabei eine Selbstaufmerksamkeit voraus und meint eine Untersuchung der situativen Erfahrung auf kognitiver Ebene durch Vergleiche, beispielsweise wie sich die Person selbst aus anderen Situationen heraus kennt (Haußer, 1995, S. 12-15). Die Selbstbewertung dagegen kommt zu einem Urteil, das sich auf soziale oder individuelle Vergleiche stützt (Haußer, 1995, S. 15-17). Die personale Kontrolle meint das Bedürfnis, auf „Gegebenheiten und Ereignisse der Umwelt Einfluss zu nehmen“ (Haußer, 1995, S. 17), sie erklären, vorhersagen und beeinflussen zu können (Haußer, 1995, S. 15-21).

Identität als übersituative Beeinflussung

Wird eine situative Erfahrung übersituativ generalisiert, wird aus der Selbstwahrnehmung das Selbstkonzept, aus der Selbstbewertung das Selbstwertgefühl und aus der personalen Kontrolle die Kontrollüberzeugung.

Das Selbstkonzept besteht aus sämtlichen Erfahrungen des Selbst. Das Selbstwertgefühl – oder auch Selbstbewertung oder Selbsteinschätzung als neutralere Äquivalente (Greve, 2000, S. 203) – meint „Wohlbefinden und Selbstzufriedenheit, Selbstakzeptierung und Selbstachtung, Erleben von Sinn und Erfüllung, sowie Selbständigkeit und Unabhängigkeit“ (Wells & Marwell, 1976, p. 64). Schließlich ist die Kontrollüberzeugung definiert als „die generalisierte subjektive Erklärbarkeit, Vorhersehbarkeit und Beeinflußbarkeit“ (Haußer, 1995, S. 42).

Übersituative Generalisierungen sind sowohl auf zeitlicher Ebene als auch bezüglich verschiedener Bereiche denkbar. Trotz dieser können im Selbstkonzept aber auch Diskontinuitäten, ökologische Inkonsistenz, Inkonsequenz, Unechtheit, Austausch-

barkeit und Ungleichwertigkeit vorkommen. Das Selbstkonzept schafft es auch, Beziehungen und Ordnung herzustellen sowie zu kategorisieren (Haußer, 1995, S. 28-34). Auch wenn das Selbstkonzept variabel und veränderbar bleibt, wird es mit den Erfahrungen und Lebensereignissen, die die Person macht, änderungsresistenter (Haußer, 1995, S. 87).

Identität als motivationale Quelle

Identität ist zwar Folge von einzelnen Erfahrungen und Generalisierungen, aber auch die Bedingung für Motivation und Handlungsimpulse. Es entstehen innere Verpflichtungen gegenüber einem Sachverhalt, basierend auf einer entsprechenden Haltung und dem entsprechenden Engagement, Selbstansprüche in Form von Bedürfnissen und Interessen sowie Kontrollmotivationen, der Wunsch nach Selbstwertherstellung und Realitätsprüfung. Auf diese Weise werden Ziele definiert. Auch diese müssen kein konsistentes Bild ergeben (Haußer, 1995, S. 47-67).

Zusammenfassend lässt sich festhalten:

> Identität läßt sich nunmehr bestimmen als die Einheit aus Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Kontrollüberzeugung eines Menschen, die er aus subjektiv bedeutsamen und betroffen machenden Erfahrungen über Selbstwahrnehmung, Selbstbewertung und personale Kontrolle entwickelt und fortentwickelt und die ihn zur Verwirklichung von Selbstansprüchen, zur Realitätsprüfung und zur Selbstwertherstellung im Verhalten motivieren (Haußer, 1995, S. 66).

In meiner Forschungsarbeit wird es später auch immer wieder um eine „nationale" Identität gehen (siehe *5.1 „In-Geschichte-verstrickte" Identifizierung*). Auch Haußer kommt darauf zu sprechen, allerdings nicht in Bezug auf die Einwanderungsgeschichte, sondern in Bezug auf die Teilung Deutschlands in Ost- und West-Deutschland. Haußer betont hier eine Unmöglichkeit der Identität als „Deutscher", auch aufgrund der verschiedenen widersprüchlichen politischen Systeme. Am ehesten scheint eine „gesamtdeutsche" Identifizierung noch durch deutsche Geschichte und Kultur möglich zu sein. Haußer sieht zwischenmenschliche Verbindungen als wichtige Grundlage für eine „gesamtdeutsche" Identifizierung an (Haußer, 1986, S. 24).

Wie bereits erwähnt, dient Haußers Identitätstheorie auch meinem eigenen Studienaufbau und meiner Auswertung und soll auf den geschichtsbezogenen Bereich von Identität bezogen werden. Zentral sind vor allem die subjektive Bedeutsamkeit, die Betroffenheit und Motivation, Emotionen, Kognitionen und Verhalten. Ich stütze mich gewissermaßen bei meiner Erhebung auf Haußers Theorie, um die Aussagen der Befragten filtern zu können und gegebenenfalls einer Identifizierung zuordnen zu können, nämlich dann, wenn sie für den einzelnen subjektiv bedeutsam sind und betroffen machen. Das kann dann wiederum auch für das Geschichtsbewusstsein gelten und soll – auch wenn Haußer selbst nicht davon spricht – auf diesen Bereich übertragen werden, da ich davon ausgehe, dass ähnliche Aspekte, vorrangig vor allem die subjektive Bedeutsamkeit und die Betroffenheit auch für ein Geschichtsbe-

wusstsein und eine Geschichtsvermittlung zentral sind. Ausführlicher wird darauf noch eingegangen (siehe *4 Methodisches Vorgehen; 5 Ergebnisse*).

3.3.4 Theorie der Patchworkidentität nach Keupp

Keupps Identitätstheorie der Patchworkidentität geht ähnlich wie Haußers Theorie auf den Aspekt der Identität im Allgemeinen ein und nicht auf die geschichtsbezogene Identifizierung im Besonderen. Ausgangspunkt sind dabei die Veränderungen der Gesellschaft durch eine zunehmende Individualisierung, Pluralisierung und Globalisierung, was ein Umdenken im Identitätsprozess erforderlich macht (Keupp, 2002, S. 7). Auch die Dekonstruktion von Geschlechterrollen und ein Wertewandel, die Digitalisierung der heutigen Zeit und ein damit einhergehender wachsender medialer Einfluss (Keupp, 2003, S. 4, S. 7-8) sowie eine „zunehmende Migration und daraus folgende[...] Erfahrungen mit kulturellen Differenzen und einem Patchwork der Verknüpfung dieser Differenzen zu neuen ‚Hybriditäten', die aber von spezifischen Bevölkerungsgruppen als Bedrohung erlebt werden", gehören dazu (Keupp, 2003, S. 8). Der Begriff der „Hybridität" setzt dabei an sich deutliche Unterschiede zwischen den zwei zu vermischenden Gruppen voraus (Erel, 2004, S. 58-59). Wie schaffen es Individuen trotz der wachsenden gesellschaftlichen Unübersichtlichkeit, Enttraditionalisierung und Widersprüchlichkeit eine Konstruktion ihrer selbst zu entwerfen (Keupp, 2002, S. 9, S. 61) (auch bei Straub wurde auf diese Thematik eingegangen [siehe *3.3.1 Der geschichtsbezogene Identitätsbegriff nach Straub*])?

Durch eine empirische Datenanalyse mit jungen Erwachsenen in leitfadengestützten Interviews und einem kritischen Dialog mit verschiedenen Identitätsdiskursen aus Philosophie, Soziologie und Psychologie entwickelt Keupp eine Theorie zur Identität der Moderne (Keupp, 2002, S. 7, S. 11). Es handelt sich um eine Längsschnittstudie, die zu drei Erhebungszeitpunkten im Abstand von jeweils zwei Jahren stattfand (Beginn 1991/1992), wobei die befragten Jugendlichen zu Beginn der Studie zwischen 17 und 19 Jahren alt sind und sich in der Berufseinmündungsphase befinden (Keupp, 2002, S. 305). Jugendliche aus vier Regionen wurden in die Studie einbezogen (die Städte München und Leipzig sowie ländlichere Regionen Oberfrankens und Oberbayerns) (Keupp, 2002, S. 306-307). Es wurden bei der Befragung die Bereiche Arbeit, soziales Netzwerk, Familie und Freunde/Freizeit thematisiert. Auch Veränderungen im Laufe des Erhebungszeitraums sowie sich daraus ergebende neue Perspektiven und Begründungen wurden erfragt (Keupp, 2002, S. 308). Außerdem wurden soziographische Variablen erfasst und ein Life-Event-Fragebogen zur Datenerhebung hinzugezogen (Keupp, 2002, S. 309). Für die Selbsterzählungen wurden Bildvorlagen ergänzt. Die Datengenerierung erfolgte auf Basis des „Theoretical Sampling", die Auswertung qualitativ (Keupp, 2002, S. 310). Die Datenauswertung erbrachte zum einen Einzelfallauswertungen im Längs- und Querschnitt sowie die Entwicklung eines Kategoriensystems, das Typen herausbildete und Verknüpfungen

zwischen diesen zu erfassen versuchte. Meist erfolgte die Auswertung im Team (Keupp, 2002, S. 311-312).

Zu Keupps Ergebnissen: Keupp betrachtet Identität als **Patchworking**. Er schreibt dabei vor allem dem Sozialen eine übergeordnete Rolle zu, so dass Identität nicht länger als Eigenschaft des Einzelnen zu betrachten ist, sondern zwischen dem einzelnen Individuum und der Außenwelt be- und entsteht (Keupp, 2002, S. 60, S. 191, S. 286). Dabei entsprechen die äußeren Lebensverhältnisse nie vollkommen den inneren Bedürfnissen. Das könnte auch zu Differenzen zwischen einem Selbst- und Fremdbild führen. Keupp geht von Identitätsarbeit als einem alltäglichen Prozess aus (Keupp, 2002, S. 215).

Er formuliert:

> Identität verstehen wir als das individuelle Rahmenkonzept einer Person, innerhalb dessen sie ihre Erfahrungen interpretiert und das ihr als Basis für alltägliche Identitätsarbeit dient. In dieser Identitätsarbeit versucht das Subjekt, situativ stimmige Passungen zwischen inneren und äußeren Erfahrungen zu schaffen und unterschiedliche Teilidentitäten zu verknüpfen (Keupp, 2002, S. 60).

Folgende Graphik gibt zunächst einen Überblick über Keupps detaillierte Erkenntnisse (Keupp, 2003, S. 12):

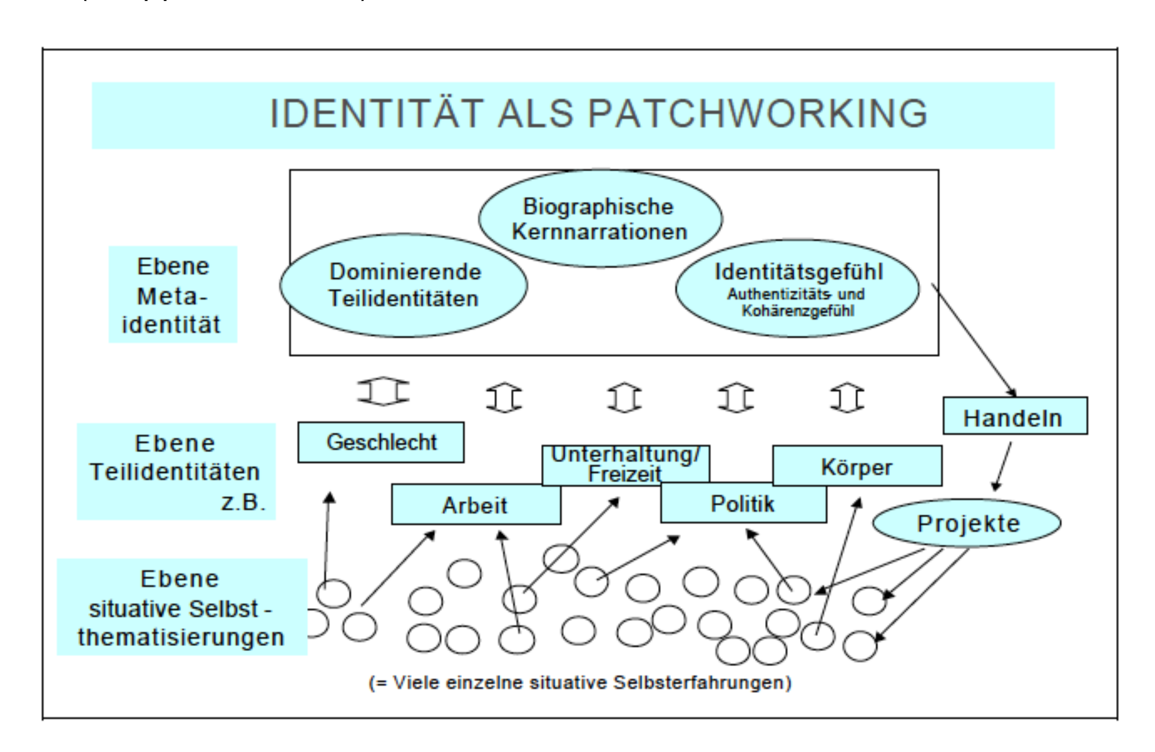


Abbildung 3.8: Identität als Patchworking nach Keupp

Verschiedene situative Selbstthematisierungen können einzelnen Teilidentitäten, zum Beispiel Geschlecht, Arbeit, Unterhaltung/Freizeit oder Politik zugeordnet werden. Teilidentitäten sowie deren Bewertungen können sich verändern (Keupp, 2002, S. 218). Subjekte arbeiten nicht immer an allen Teilidentitäten im gleichen Umfang (Keupp, 2002, S. 225). Teilidentitäten stellen eine Verdichtung biographischer Erfahrungen dar und eine Bewertung der eigenen Person (Keupp, 2002, S. 217). Diese wiederum lassen sich auf der Metaebene zu dominierenden Teilidentitäten, biographischen Kernnarrationen und einem aus Authentizitäts- und Kohärenzgefühl bestehenden Identitätsgefühl verbinden, so dass die verschiedenen Teilidentitäten dann zu einer Identität zusammengefasst werden können. Die Metaidentität wirkt zurück auf Teilidentitäten und situative Selbstthematisierungen und bestimmt Handeln und die Aufnahme verschiedener Projekte (Keupp, 2002, S. 217-218). Dominierende Teilidentitäten sind besonders relevant für die Identitätsarbeit (Keupp, 2002, S. 224).

Teilidentitäten, die in meiner Forschungsarbeit eine Rolle spielen, beziehen sich aufgrund der Fragestellung ausschließlich auf den Bereich der Identität, der mit Geschichte zu tun hat. Auch hier lassen sich aber verschiedene Teilidentitäten ausmachen, was die späteren Ausführungen im Ergebnisteil noch zeigen werden (siehe *5.1 „In-Geschichte-verstrickte" Identifizierung*).

Weiterführend soll nun auf einige weiterführende Aspekte Keupps Theorie der Patchworkidentität eingegangen werden und im Anschluss daran die Bedeutung der Theorie als Ganzes für das vorliegende Forschungsvorhaben erläutert werden.

Zentrale Aspekte von Keupps Identitätstheorie

- **Identitätsziele:** Man unterscheidet verschiedene Identitätsziele, die der kognitiven, emotionalen und der produktorientierten Ebene zugeordnet werden können. Kognitive Identitätsziele sind zum Beispiel Integration (das heißt eine Zugehörigkeit) oder Entschiedenheit (das heißt, Entscheidungen realisieren zu wollen) sowie Autonomie, also Selbstbestimmtheit. Zu den emotionalen Zielen gehören Aspekte wie Selbstachtung und Selbstwirksamkeit, zu den produktorientierten Originalität, Einzigartigkeit und Unverwechselbarkeit (Keupp, 2002, S. 261-262). Davon hängt die Identitätsarbeit des Einzelnen maßgeblich ab. So könnte man annehmen, dass jemand mit dem Identitätsziel der Integration zur Mehrheitsgesellschaft seine Identitätsarbeit sicherlich anders konstruiert als jemand, der seine Einzigartigkeit unterstreichen möchte.
- **Handlungsfähigkeit:** Handlungsfähigkeit meint die Fähigkeit des Individuums, über seine eigenen Lebensbedingungen zu verfügen, die es aktuell und potentiell (re)produzieren kann. Es geht also um Selbstwirksamkeit. Bei der Handlungsfähigkeit sollen Werte, Ziele und Vorstellungen umgesetzt werden (Keupp, 2002, S. 235). Auch die Handhabung von gesellschaftlichen Anforderungen bezüglich des eigenen Verhaltens und der individuelle Beitrag zum Kollektiven gehören dazu. Funktionalität, Kompetenz, Verfügbarkeit und Gestaltbarkeit beschreiben den Umgang mit den Lebensbedingungen (Keupp, 2002, S. 236, S. 239-240). Die Handlungsfähigkeit hängt auch

von den Ressourcen einer Person ab (Keupp, 2002, S. 269; Keupp, 2003, S. 16).

- **Ressourcen:** Identität gilt als Ressourcenarbeit. Dabei geht es nicht nur um tatsächlich vorhandene Ressourcen, sondern vor allem um jenes, was das Subjekt als zur Verfügung stehende Ressourcen wahrnimmt (Keupp, 2002, S. 198). Vor allem spielen materielle, kulturelle und soziale Ressourcen eine Rolle, die Einfluss auf die Identität nehmen (Keupp, 2002, S. 202). Zu den sozialen Ressourcen zählen vor allem familiäre und außerfamiliäre Netzwerke (Keupp, 2003, S. 16).
- **Identitätsgefühl:** Das Identitätsgefühl entsteht aus der Verdichtung sämtlicher biographischer Erfahrungen und Bewertungen der eigenen Person durch eine zunehmende Generalisierung der Selbstthematisierung und der Teilidentitäten. Dazu gehört das Authentizitäts- und Kohärenzgefühl. Es handelt sich hier um die Bewertung der Qualität und Art der Beziehungen zu sich selbst und der Bewältigbarkeit des Alltags (Keupp, 2002, S. 225-226).
- **Kohärenz:** Keupp fasst den Begriff der Kohärenz neu und meint damit nicht eine völlige Vereinbarkeit und Widerspruchsfreiheit verschiedener Identitätsanteile, sondern eine Vereinbarkeit verschiedener Identitätsanteile durch eine erhöhte Ambiguitätstoleranz. Auf diese Weise versucht Keupp den Anforderungen der Moderne gerecht zu werden (Keupp, 2002, S. 62, S. 243-244; Keupp, 2003, S. 10). So fordert er, sich von einem Kohärenzbegriff zu verabschieden, der als innere Einheit, Harmonie und geschlossene Erzählung verstanden wird. Stattdessen sieht er Kohärenz als offene Struktur, als reflexive Achtsamkeit für die Erarbeitung immer wieder neuer Passungsmöglichkeiten. Es geht hier also um Flexibilität statt Stabilität. Nur so können Entwürfe entstehen und zu Projekten umgesetzt und realisiert werden (Keupp, 2002, S. 245, S. 281). Diese neu gewonnene Entscheidungsfreiheit bringt aber auch Unsicherheit durch fehlende klare soziale Erwartungen mit sich (Keupp, 2002, S. 251) und einen damit dauerhaft vorherrschenden, im Idealfall aber akzeptablen, Spannungszustand (Keupp, 2002, S. 196-197, S. 268-259). Kohärenz wird vor allem über Narrationen aufgebaut (Keupp, 2003, S. 31).
- **Authentizität:** Ambiguitäten können vor allem dann ausgehalten werden, wenn ein Gefühl der Authentizität vorherrscht. Man stellt sich die Frage „Habe ich mich so verhalten, wie ich es von mir erwartet habe?“ (Keupp, 2002, S. 263-264; Keupp, 2003, S. 10).
- **Sinnhaftigkeit, Verstehbarkeit, Machbarkeit: Sinnhaftigkeit** meint das Gelingen, Identitätsziele in Entwürfe und Projekte umzusetzen, die einen Erfahrungen von authentischer, positiver Selbstwertschätzung machen lassen und damit dem Leben einen Sinn geben. **Machbarkeit** beschreibt die Tatsache, aus Entwürfen Projekte und Identitätsprojekte umzusetzen. **Verstehbarkeit** beschreibt den Prozess der Übersetzung in Entwürfe und (realisierte) Projekte als eigenbestimmten, aber auch von Außeneinflüssen bestimmten Prozess zu reflektieren (Keupp, 2002, S. 227, S. 279).

- **Biographische Kernnarrationen/Narrationen:** Identität ist sozial konstruiert und wird durch Sprache ausgedrückt und strukturiert durch Erzählungen/Narrationen (Keupp, 2002, S. 69, S. 207-208). Identität wird also nicht länger als eine dem Individuum innewohnende Eigenschaft angesehen, sondern immer im Vergleich zu anderen betrachtet (Keupp, 2002, S. 95). Durch Narrationen werden vergangene Ereignisse sozial sichtbar. Außerdem werden sie im sozialen Rahmen verhandelt (Keupp, 2002, S. 208, S. 216). Die Herkunftsfamilie ist dabei zentral und muss für eine gelingende Identitätsarbeit die eigene Narration unterstützen (Keupp, 2002, S. 213). In Interviews können Erzählungen an die/den Interviewer*in gerichtet sein, aber auch an andere anwesende Familienmitglieder (Keupp, 2002, S. 214). Narrationen dienen einem selbst, aber auch der Mitteilung an andere. Auch sie verhelfen, eine Sinnhaftigkeit herzustellen (Keupp, 2002, S. 229). Dabei spielt sowohl der Rückblick auf gemachte Erfahrungen als auch der Blick in die Zukunft, auf Erwartungen, eine wichtige Rolle (Keupp, 2002, S. 192-193). Dabei ist davon auszugehen, dass es keine Erinnerung gibt, ohne eine Ausrichtung auf die Zukunft vorzunehmen und keinen Entwurf für die Zukunft, der nicht auch vergangene Erfahrungen einschließen würde. So entsteht eine wechselseitige Verbindung zwischen retro- und prospektiver Reflexion (Keupp, 2002, S. 195).

  Mit Ernsts Worten:

  > Erzählungen und Geschichten waren und bleiben die einzigartige menschliche Form, das eigene Erleben zu ordnen, zu bearbeiten und zu begreifen. Erst in einer Geschichte, in einer geordneten Sequenz von Ereignissen und deren Interpretation gewinnt das Chaos von Eindrücken und Erfahrungen, dem jeder Mensch täglich unterworfen ist, eine gewisse Struktur, vielleicht sogar einen Sinn (1996, S. 202).

  Auf diese Weise soll eine stimmige Lebenserzählung gebildet und repräsentiert werden (Keupp, 2003, S. 28).

- **Anerkennung:** Die Einbettung in einen sozialen Rahmen vor allem auch durch Narrationen hat den Vorteil einer Handlungsanleitung durch eine entsprechende Rückmeldung. Es kommt entweder zu einer Anerkennung signifikanter anderer oder aber auch nicht (Keupp, 2002, S. 250, S. 252). Anerkennung zeigt sich in drei Dimensionen: Aufmerksamkeit anderer, positive Bewertung durch andere und Selbstanerkennung, wobei im Idealfall alle drei Komponenten erfüllt sind (Keupp, 2002, S. 256). Damit ist Anerkennung auch entsprechend mit Zugehörigkeit verbunden (Keupp, 2002, S. 60), zu einem bestimmten sozialen Milieu, zu einer Subkultur oder zu einer Generation (Keupp, 2002, S. 270). Gleichzeitig bringt es die Zeit mit sich, sich nicht mehr automatisch zugehörig zu fühlen, denkt man zum Beispiel an die Migrationsbewegungen (Keupp, 2003, S. 17). Gerade durch den gesellschaftlichen Wandel, in denen Kulte, Rituale, Sitten und Bräuche immer mehr in den Hintergrund treten, wird auch Anerkennung mehr und mehr zum „prekären“ und „flüchtigen Gut“. Normen, aber auch ein entsprechender Vermittlungsrahmen fehlen (Keupp, 2002, S. 260-261). Anerkennung ist heute vor allem im dialogischen Austausch mit anderen zentral (Keupp, 2002, S. 268). Hier kann auch eine Brücke zu dem Aspekt des Migrationshinter-

grundes geschlagen werden: Menschen mit Migrationshintergrund können sicherlich häufig eine Nicht-Identität zum Beispiel zur Mehrheitsgesellschaft ausmachen, aber sicherlich auch eine Verbindung zu anderen Mitgliedern der Einwanderungsgesellschaft. Auch mit Feindbildkonstruktionen der Mehrheitsgesellschaft als deren Versuch einer Identitätsarbeit ist zu rechnen (Keupp, 2003, S. 29-30). Umgekehrt ist es aber auch denkbar, dass dem Migrationshintergrund kein besonderer Stellenwert für die eigene Identität zugeschrieben wird (Keupp, 2002, S. 175). Wichtig dabei ist aber, die Heterogenität auch innerhalb der Einwanderungsgesellschaft nicht außer Acht zu lassen und somit nicht automatisch von einer Kulturkonformität auszugehen (Keupp, 2002, S. 172, S. 174; Uslucan, 2011, S. 4) (siehe *3.2.1 Migrationshintergrund – ein Sammelbegriff für unterschiedliche Phänomene*). Eine kulturelle Vielfalt geht wiederum mit einer besonderen Forderung nach Ambiguitätstoleranz einher (Keupp, 2002, S. 177, S. 180).

Zusammenfassend lässt sich mit einem Zitat von Keupp sagen:

> Identitätsarbeit hat als Bedingung und als Ziel die Schaffung von Lebenskohä-renz [sic]. In früheren gesellschaftlichen Epochen war die Bereitschaft zur Übernahme vorgefertigter Identitätsaspekte das zentrale Kriterium für Lebensbewältigung. Heute kommt es auf die individuelle Passungs- und Identitätsarbeit an, also auf die Fähigkeit zur Selbstorganisation, zum „Selbsttätigwerden" oder zur „Selbsteinbettung". Kinder und Jugendliche brauchen in ihrer Lebenswelt „Freiräume", um sich selbst zu entwerfen und gestaltend auf ihren Alltag einwirken zu können. Das Gelingen dieser Identiätsarbeit bemisst sich für das Subjekt von Innen an dem Kriterium der Authentizität und von Außen am Kriterium der Anerkennung (2003, S. 10).

Zum methodologischen Vorgehen lässt sich positiv vor allem der Aufbau als Längsschnittstudie anmerken, der es möglich macht, auch Veränderungen über die Zeit bezüglich der Identität zu erfassen. Anders als bei mir steht bei Keupp nicht der Migrationshintergrund und die Migrationserfahrung sowie das Thema Geschichte im Vordergrund, sondern vor allem der Beruf und andere Aspekte wie das soziale Netzwerk, Familie sowie Freizeit und Freunde. Damit erfasst Keupp ein allgemeineres Bild von Identifizierungen als dies mein Anliegen ist. Dennoch lässt sich Keupps Theorie als wichtige Grundlage für meine Datenerfassung und Auswertung nutzen. Vor allem die Grundidee der Patchwork-Identität soll genutzt werden und die Möglichkeit verschiedener auch gleichzeitig stattfindender Identifizierungen aufgreifen. Das wird später auch bei mir eine wichtige Rolle spielen, wenn es beispielsweise um das Zusammenspiel verschiedener „nationaler" Zuordnungen oder „nationaler" und anderer Kategorisierungen (zum Beispiel der „religiösen") geht (siehe *5.1 „In-Geschichte-verstrickte" Identifizierung*). Insbesondere sollen bezüglich Keupps Theorie noch einmal die verschiedenen Schnittstellen, die auch mich in meiner Forschung interessieren, unterstrichen werden: So geht Keupp in seiner Identitätstheorie implizit auf den Bereich des Geschichtsbewusstseins ein, indem er beschreibt, dass sich die Identität sowohl auf die Vergangenheit als auch auf die Zukunft beziehe. Außerdem spricht er den Migrationshintergrund als eine wichtige Lebenserfahrung und einen Aspekt der modernen Gesellschaft an, die sich auf die Identitätsbildung, insbesondere den Aspekt der Kohärenz und die Authentizität, aber auch auf

die Anerkennung auswirke. Er unterstreicht bezüglich der Identitätsfrage die soziale Einbettung und erfasst Identität damit nicht mehr nur als dem Individuum zugehörig, sondern als sozialen Aushandlungsprozess. Diese Aspekte sollen auch in meiner Studie aufgegriffen werden und bilden sich in der Kombination der Themenschwerpunkte Identität, Geschichtsbewusstsein und Tradierung ab, wobei gerade letzteres einen sozialen Austauschprozess beschreibt. Weitere Ausführungen folgen noch im methodologischen Teil und der Datenauswertung (siehe *4 Methodisches Vorgehen; 5 Ergebnisse*).

3.3.5 Theorie der sozialen Identität nach Tajfel und Turner

Die Theorie der sozialen Identität formulieren Tajfel, Turner und Kolleg*innen. Unter sozialer Identität wird ein Teil des Selbstkonzeptes verstanden, „der sich aus seinem Wissen um seine Mitgliedschaft in sozialen Gruppen und aus dem Wert und der emotionalen Bedeutung ableitet, mit der diese Mitgliedschaft besetzt ist“ (Tajfel, 1982, S. 102). Damit spielt das Soziale, in Form einer Vergleichsgruppe auch in der Theorie der sozialen Identität für die Identität des Einzelnen eine zentrale Rolle (Turner, Hogg, Oakes, Reicher & Wetherell, 1987, p. 60).

Grundlage der Theorie sind vor allem verschiedene sozialpsychologische Experimente der Autoren, die „minimal-group“-Experimente (Tajfel, 1970, pp. 96-102; Tajfel & Turner, 1986, pp. 13-15; Tajfel, Billig, Bundy & Flament, 1971, pp. 149-178).

Die Theorie beschreibt folgende Aspekte:

Individuen streben nach einer positiven Selbsteinschätzung beziehungsweise nach einer Verbesserung dieser. Dies setzt eine internalisierte Zuordnung zu einer Gruppe und nicht nur eine bloße Zuschreibung von außen voraus (Tajfel & Turner, 1986, pp. 16-17; Turner, Hogg, Oakes, Reicher & Wetherell, 1987, p. 42, p. 57).

Ein Teil der Selbsteinschätzung ist die soziale Identität, die durch die Zugehörigkeit zu verschiedenen sozialen Gruppen entsteht. Dabei ist auch die Bewertung der Zugehörigkeiten der betreffenden Person von Wichtigkeit. Man definiert sich über gemeinsame Einstellungen, Werte, Ziele, Erfahrungen und Gruppenmitgliedschaften (Tajfel & Turner, 1986, p. 16; Turner, Hogg, Oakes, Reicher & Wetherell, 1987, p. 44, p. 57, p. 59).

Die Bewertung der Mitgliedschaften gründet auf dem Vergleich dieser Gruppe mit anderen relevanten Gruppen in bedeutungsvollen Situationen (Tajfel & Turner, 1986, pp. 16-17; Turner, Hogg, Oakes, Reicher & Wetherell, 1987, pp. 46-48, p. 57). In diesem Vergleich zwischen in-group und out-group kann auch die Nation als eine mögliche relevante Gruppe eine Rolle spielen (Tajfel & Turner, 1986, p. 16; Turner, Hogg, Oakes, Reicher & Wetherell, 1987, p. 54).

Sollte ein Vergleich mit anderen Gruppen für die Betroffene/den Betroffenen negativ ausfallen, kann diejenige/derjenige seine Zugehörigkeit verändern, indem er die eigene Gruppe verlässt oder eine Neubewertung durchführt, die zur Aufwertung der

eigenen Gruppe führt. Das ist zum Beispiel möglich, wenn die Vergleichsdimension geändert wird oder durch einen Wechsel der Interpretation der Attribute. Daneben ist auch eine direkte Konfrontation durch Wettbewerb möglich (Tajfel & Turner, 1986, p. 16, pp. 19-23; Turner, Hogg, Oakes, Reicher & Wetherell, 1987, p. 57). Letzteres bleibt für meine Forschungsarbeit nebensächlich.

Die Theorie der sozialen Identität stellt eine zentrale Grundlage für meine Forschung dar, insbesondere wenn es um Identifizierungen (in Form von Gruppenzugehörigkeiten) und Funktionen von Identifizierungen geht (siehe *5.1 „In-Geschichte-verstrickte" Identifizierung; 5.2 Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung*). Insbesondere wird es auch in meiner Forschung um die Zugehörigkeit zu Gruppen (besonders auch um eine „nationale" Zuordnung) und die Abgrenzung von anderen Gruppen gehen. Außerdem werde ich auf die Funktionen, die bestimmte Zugehörigkeitszuordnungen erfüllen, eingehen.

Die Selbstkategorisierungstheorie ergänzt, dass es verschiedene Möglichkeiten von Ober- und Unterkategorien gibt (Turner, Hogg, Oakes, Reicher & Wetherell, 1987, p. 45), insbesondere drei: Zugehörigkeit zur Menschheit, Zugehörigkeit zur sogenannten in-group in Abgrenzung zur out-group sowie individuelle Bezugnahme und damit Abgrenzung zu anderen Mitgliedern der in-group (Turner, Hogg, Oakes, Reicher & Wetherell, 1987, p. 45, p. 49).

Vor allem die beiden ersteren werden auch in meiner Studie eine wichtige Rolle spielen. Die Autoren formulieren, dass sich Kategorisierungen und Vergleiche gegenseitig bedingen. Generell werden Validierungen angestrebt. Auch dies wird in meiner Erhebung immer wieder deutlich, wenn die Befragten Vergleiche ziehen und auf diese Weise auf die eigene Identifizierung (und damit Kategorisierung) eingehen. Schließlich wird von „Gruppenpolarisierung" gesprochen, wenn durch ein Gespräch, so wie es auch durch meine Erhebungssituation denkbar ist, eine stärkere Meinungsbildung einer Gruppe zu beobachten ist (Turner, Hogg, Oakes, Reicher & Wetherell, 1987, pp. 56-57).

3.3.6 Nohls Studie zum Thema Migration und Differenzerfahrungen

Nohl untersucht 2001 in seiner Studie Zusammenhänge zwischen Migration und Differenzerfahrungen, die mit Identifizierungen, Positionierungen und Zuschreibungen von außen zu tun haben.

Nohl befragt dazu Jugendliche in der Adoleszenzkrise in Deutschland mit und ohne Migrationshintergrund (vor allem auch mit türkischem) sowie türkische Jugendliche, die in Ankara leben. Er beschreibt eine relativ große erlebte Diskrepanz zwischen Einwanderungs- und Aufnahmegesellschaft. Das spiegelt sich zum Beispiel in verschiedenen Normalitätsvorstellungen zwischen Eltern und Peers wider oder in den unterschiedlichen Anforderungen von Herkunftsfamilie und Aufnahmegesellschaft

(Nohl, 2001, S. 8). Nohl befragt in Gruppendiskussionen in Anlehnung an Bohnsack (1999) (häufig mit bereits bestehenden Gruppen zum Beispiel in Jugendzentren) und in Form von biographischen Interviews nach Schütze (1983) und von teilnehmenden Beobachtungen nach Hildenbrand (1984) dazu über 80 männliche, arbeitende Jugendliche mit niedrigen Bildungsabschlüssen in 16 Peergroups im Alter von 18 bis 23 Jahren. Die Auswertung geschieht auf der Grundlage der „Grounded Theory" nach Glaser und Strauss und Bohnsacks „Dokumentarischer Methode" (Nohl, 2001, S. 9-10, S. 112, S. 114-118). Nohl geht es dabei um die Frage, wie Jugendliche mit Personen außerhalb des eigenen Milieus umgehen und befasst sich dabei mit der Erlebnisschilderung und der Performativität (Nohl, 2001, S. 10).

Er etabliert dabei eine Theorie, die auf drei verschiedene Typen des Umgangs mit Migration und Differenzerfahrung eingeht:

- **Sphärenfusion**
- **Primordialität der inneren Sphäre** und
- **Konstitution einer dritten Sphäre** (Nohl, 2001, S. 11)

Unterschieden wird generell zwischen der inneren und der äußeren Sphäre. Zur inneren Sphäre gehören vor allem die Normalitätserwartungen der Herkunftsfamilie und die Zugehörigkeit zur Einwanderungsgesellschaft und Migrationsgeneration. Die äußere Sphäre umfasst die Peergroup, öffentliche Institutionen, die Gesellschaft und auch die deutsche Forscher*in/den deutschen Forscher und die wiederum damit verbundenen Normalitätserwartungen (Nohl, 2001, S. 249).

Sphärenfusion meint eine Verschmelzung der inneren und der äußeren Sphäre, so dass grundsätzlich keine Unterschiede zwischen der inneren und der äußeren Sphäre gemacht werden, sondern eine Gleichwertigkeit vorherrscht (Nohl, 2001, S. 132, S. 148, S. 249-250). Die Familie nimmt einen zentralen Stellenwert ein, dennoch kann es aber zu generationsspezifischen Unterschieden zwischen den Jugendlichen und ihren Eltern kommen (Nohl, 2001, S. 133, S. 262). An dieser Stelle soll auf mein Forschungsvorhaben verwiesen werden, das der Familie ebenfalls bezüglich der Identität und des Geschichtsbewusstseins beziehungsweise dessen Tradierung einen wichtigen Stellenwert einräumt (siehe *5 Ergebnisse*). Auch zwischen den beiden Sphären kann es durch verschiedenartige Anforderungen zu Differenzen kommen. Es wird aber versucht, diese miteinander zu vereinbaren. Auftretenden Schwierigkeiten tritt man mit einer theoretisch-reflexiven Haltung gegenüber, indem nach Grenzen und sphärenübergreifenden Ordnungsvorstellungen gesucht wird (Nohl, 2001, S. 149).

Im Gegensatz dazu schreibt die **Primordialität** den Vorrang der inneren Sphäre zu (Nohl, 2001, S. 149), derer man sich moralisch verpflichtet fühlt (Nohl, 2001, S. 252). Dazu gehört auch eine intergenerationelle Reziprozität und eine Indifferenz der Eltern gegenüber dem Geschehen der äußeren Sphäre (Nohl, 2001, S. 167). Der äußeren Sphäre wird mit einer amoralisch-kausalanalytischen Haltung begegnet und so auch der Forscher*in/dem Forscher (Nohl, 2001, S. 162, S. 251, S. 266). Unterschiede werden nicht negiert, sondern als das mehr oder weniger fremde andere wahrgenommen (Nohl, 2001, S. 163). Eine moralische Beurteilung von Verhalten,

der Lebenslage, der Weltsicht beziehungsweise der Biographie findet nicht statt. Verhalten wird als den gesellschaftlichen Umständen und der Sozialisation geschuldet interpretiert (Nohl, 2001, S. 165-166).

Die **Konstitution einer dritten Sphäre** meint die Peergroup und beschreibt die Abgrenzung der Jugendlichen sowohl von der inneren als auch von der äußeren Sphäre. Ähnlich wie bei der Primordialität entsteht eine Distanz zur äußeren Sphäre durch eine amoralische Haltung zu Fremdheitsrelationen, in denen ein aktionistisches Fremderkennen möglich wird. In der inneren Sphäre bewahren die Jugendlichen eine Reziprozitätsbeziehung zur älteren Familiengeneration. Die Peergroup wird zur dritten Sphäre der kollektiven Handlungspraxis (Nohl, 2001, S. 191), die der Familie manchmal auch vorenthalten wird (Nohl, 2001, S. 252).

Nohl streicht mit seiner Theorie heraus, dass Jugendliche nicht nur auf ihre ethnische Herkunft reduziert werden sollten, sondern es verschiedene Möglichkeiten des Umgangs mit Differenzerfahrungen gibt und dies unterschiedliche Auswirkungen auf die eigene Identität nehmen kann. So zeigen die drei Typen verschiedene Möglichkeiten mit der Herkunftsfamilie und der Migrationsgesellschaft auf der einen Seite und der Aufnahmegesellschaft auf der anderen Seite umzugehen und diese mehr oder weniger zueinander in Bezug zu setzen (Nohl, 2001, S. 261).

In der eigenen Studie wird der Familie in jedem Fall ein wichtiger Stellenwert eingeräumt, dabei aber nicht zwingend die Rolle anderer Sphären abgewertet. Es wird als gewinnbringend erachtet, in Anlehnung an Nohl zu reflektieren, wie der äußeren (stellvertretend die Schule) und der inneren Sphäre (stellvertretend die Eltern) gegenübergetreten wird, ob eine Präferenz für die eine oder die andere vorliegt und wie beide zusammengebracht werden können. Weitere Ausführungen folgen im methodologischen Teil und der Datenauswertung (siehe *4 Methodisches Vorgehen; 5 Ergebnisse*), wobei vor allem die Konstitution einer dritten Sphäre bei mir keine übergeordnete Rolle spielt, was schon im Aufbau der Untersuchung begründet liegt. Die von Nohl beschriebene Sphärenfusion lässt sich auch bei mir beobachten und kommt zum Beispiel zum Ausdruck, wenn Jugendliche und Eltern bezüglich ihrer nationalen Zugehörigkeit hadern und Diskrepanzen bezüglich verschiedener Normalitätsvorstellungen wahrnehmen, mit denen sie durch ihre Migrationsgeschichte konfrontiert sind und schließlich auf eine andere Ebene, die diesen Konflikt umgeht, ausweichen. Auch eine Primordialität lässt sich in meinen Daten beobachten, wenn der Bezug zur Familie eine übergeordnete Rolle einnimmt. An dieser Stelle möchte ich auf Marcia verweisen und auf seine Identitätsstadien der übernommenen versus erarbeiteten Identität (siehe *3.3.2 Die Identitätstheorie nach Marcia*). Man könnte hier eine Verbindung zwischen Marcias übernommener Identität und Nohls Primordialität der inneren Sphäre herstellen sowie zwischen der erarbeiteten Identität und den beiden anderen Typen Nohls (Sphärenfusion und Konstitution einer dritten Sphäre) wobei die verschiedenen Hintergründe zu berücksichtigen sind (bei Marcia geht es um die Identitätsentwicklung, bei Nohl um den Umgang mit Migration und Differenzerfahrungen, was aber ebenfalls mit der eigenen Identifizierung in Verbindung stehen kann).

Es bleibt zu erwähnen, dass sich Nohls Typenbildung konkret auf Migrationserfahrungen bezieht. Meines Erachtens wäre es aber auch denkbar, ähnliche Aspekte bei

Jugendlichen ohne Migrationshintergrund zu finden, weil im Jugendalter immer ein Abnabelungsprozess von den Eltern und ein Wichtigerwerden der Peergroup stattfinden kann, was eine Neuorientierung und eine Prioritätensetzung verschiedener Bezugssysteme beziehungsweise ein in Einklang bringen verschiedener Bezugssysteme erfordert.

3.3.7 Eine Studie von Götz zum Thema „Deutsche" Identitäten

Götz befasst sich 2011 mit dem Thema „deutsche" Identitäten. Geschichtliche Ereignisse wie der Zweite Weltkrieg, vor allem aber die Zeit nach dem Weltkrieg mit der Teilung Deutschlands und der Wiedervereinigung, stehen im Zentrum des Interesses und das damit in Verbindung stehende neu erarbeitete Nationalbewusstsein. Außerdem wird Deutschland als Migrationsgesellschaft betrachtet. Auch geschichtliche Ereignisse wie der islamistische Terroranschlag des 11. September werden angeführt (Götz, 2011, S. 18-20, S. 22, S. 128-129).

Zur „deutschen" Identität kann in einem Migrationsland wie Deutschland auch die/der „türkische" Einwander*in/Einwanderer zählen, sowohl in der Fremd- als auch in der Eigenperspektive. Götz spricht von einer multiethnischen Gesellschaft: „Wer beim Aufbau des Landes mitmacht, gehört dazu." (Götz, 2011, S. 14). Außerdem kann die Identifizierung der Menschen der Mehrheitsgesellschaft wiederum rückwirken auf die Menschen der Minderheitsgesellschaft: Wie positioniert sich ein „Deutscher" und was bedeutet das für die Identität der Migrant*in/des Migranten (Mecheril, 2013, S. 24)? Huntington formuliert 1997: „Wir wissen, wer wir sind, wenn wir wissen wer wir nicht sind und gegen was wir sind" (S. 21) oder mit Uslucans Worten: Wer über die Fremden spricht, spricht auch über sich selbst (2011, S. 3).

Ähnlich wie die Theorie von Keupp berücksichtigt auch Götz den Wandel der Gesellschaft, Individualisierungs- und Globalisierungsprozesse sowie die Europäisierung bei der Frage nach Identität und betont das Gefühl von Kohärenz und Zugehörigkeit trotz des Wandels, betont Vielfalt trotz Einheit. Götz legt dabei besonderen Wert auf die Heterogenität des Begriffs der „deutschen" Identität (Götz, 2011, S. 20, S. 27, S. 33, S. 69, S. 196, S. 210, S. 332).

Götz führt dazu zwischen 1990 und 2001 eine Studie (Erhebung von 1996 bis 1999) in Form von biographischen Interviews mit 55 Teilnehmer*innen durch, auch mit Bekannten, politischen Ereignis- und Diskursanalysen und teilnehmenden Beobachtungen (zum Beispiel von Jubiläumsfeiern und anderen Festivalisierungen des Nationalen), untersucht den medialen Umgang und erstellt biographische Einzelporträts (Götz, 2011, S. 19-21, S. 23, S. 254, S. 324). Die Interviews mit Bekannten bringen zwar organisatorische Vorteile mit sich und fördern eine non-direktive Gesprächsführung, bergen aber auch die Gefahr von Übertragungen und Projektionen (Götz, 2011, S. 260-261). Götz' Anliegen ist es, „deutsche" Identitäten auf ihre individuellen und kollektiven Formen der Aneignung und Tradierung im Alltag hin zu untersuchen (Götz, 2011, S. 37). Identität sieht sie dabei als Selbst- und Gruppenbilder sowie Selbst- und Fremdzuschreibungen (Götz, 2011, S. 77). Die Daten werden

meist im Team, zum Teil auch in einem multikulturellen Team ausgewertet, was einen weiteren Blick auf das was „typisch deutsch“ sein könnte, ermöglicht (Götz, 2011, S. 262, S. 271). Umgekehrt kann es auch recht aufschlussreich sein, wenn sich eine „deutsche“/ein „deutscher“ Interviewer*in mit einer/einem „deutschen“ Interviewten über das „Deutschsein“ unterhält (Götz, 2011, S. 273).

Götz betont in ihren Ergebnissen vor allem die Heterogenität des Umgangs mit der Frage nach der „deutschen“ Identität, auch oder gerade weil der Wandel der Zeit zunehmend von Unsicherheit und Unübersichtlichkeit und davon ausgelösten Homogenisierungs- und Ordnungsbemühungen bestimmt wird (Götz, 2011, S. 21, S. 47-48). Des Weiteren beschreibt Götz den oftmals kritischen Umgang der „Deutschen“ mit der „deutschen“ Identität und eine Gefühlsambivalenz. Sie stellt aber klar heraus, dass trotz der vor allem auch geschichtlich geprägten Hemmungen ein klares Nationalbewusstsein im Alltag durchaus zu beobachten ist (Götz, 2011, S. 40, S. 48, S. 266-269, S. 289). Die „deutsche“ Identität kann zum Beispiel eine gemeinsame Sprache, Literatur oder nationale Symbole (wie die Flagge) ausmachen. Auch Kleidung, Essen sowie die wirtschaftliche Leistungskraft und Leistungen in Sport und Technik gehören dazu. Generell lassen sich kognitive, affektive und normative Dimensionen ausmachen, ähnlich wie dies auch Haußer beschreibt (Götz, 2011, S. 79-80). Wichtig ist dabei anzumerken, dass nationale Äußerungen nicht zwangsläufig Bekenntnisse nationaler Identifizierung sein müssen (Götz, 2011, S. 76). Außerdem beschreibt Götz eine Identifizierung auf verschiedenen Ebenen, nämlich neben einer nationalen, eine übergeordnete europäische und eine untergeordnete regionale Identifizierung (Götz, 2011, S. 108). Diese wird auch in meinen Forschungsergebnissen auftreten. Eine europäische Identifizierung wird zum Teil auch als Lösung aus dem nationalen Dilemma angesehen (Kaya, 2009, p. 395). Eine Nationsbildung dient dabei der Abgrenzung und damit auch einer Stärkung nach außen und einer Homogenisierung nach innen (Götz, 2011, S. 111-112) (siehe *3.3.5 Theorie der sozialen Identität nach Tajfel und Turner*).

Auch zum Thema Deutschland als Migrationsgesellschaft trifft Götz auf der Basis ihrer Erhebung einige Aussagen. So wird Deutschland zum Teil als sogenannte „Leitkultur“[3] verstanden, die auch Migrant*innen Orientierung und Motivation zur Assimilation liefern soll (Götz, 2011, S. 129), was gleichzeitig aber den Migrant*innen eine nur minderwertige Stellung einräumt (Götz, 2011, S. 343). Auch auf den Wandel der Zeit, sei es durch Veränderungen des Staatsbürgerschaftsgesetzes und des Zuwanderungsgesetzes oder durch die Zunahme von Asylbewerber*innen durch entsprechende weltpolitische Ereignisse wird eingegangen. Immer wieder werden Ausländer*innen zu Sündenböcken, als Fremd- zum Feindbild, was zu einer Aufwertung der „deutschen“ Mehrheitsgesellschaft beiträgt (Götz, 2011, S. 145). Kulturelle Differenzen und Kulturalisierungen sozialer Unterschiede nehmen zu (Götz, 2011, S. 146).

3. Der Begriff der „Leitkultur“ stammt von Stefan Dietrich (aus der Frankfurter Allgemeine Zeitung, 25.10.2000, „Die Inländerfrage“), aus der sogenannten „Leitkultur“-Debatte, 2000, die der damalige CDU-Fraktionschef Friedrich Merz mit seiner Forderung nach verbindlichen Leitwerten ausgelöst hatte.

Ausführlich geht Götz auf die Veränderungen des Staatsbürgerschaftsgesetzes ein, die an die recht aktuellen Debatten um die doppelte Staatsbürgerschaft erinnern. So gab es auch 1999 Uneinigkeit bezüglich dieses Themas, sowohl in der Bevölkerung als auch in der Politik (Götz, 2011, S. 223-225). Erleichterung der Einbürgerung sollte durch aufgeweichte Kriterien, zum Beispiel verkürzte Verweildauern in Deutschland, erreicht werden oder durch den automatischen Anspruch, auf deutsche Staatsbürgerschaft für in Deutschland geborenen Kinder ausländischer Eltern (Götz, 2011, S. 226). Viele Fragen blieben aber weiterhin offen: Was bedeutet es genau, „Deutsche/Deutscher“ zu sein? Unter welchen Umständen kann man „Deutsche/Deutscher“ sein? Und was bedeutet Integration? Wird eine soziale Gleichstellung oder eine kulturelle Anpassung an die „Leitkultur“ gefordert (Götz, 2011, S. 228)? Welches Erbe können und müssen Einwanderer teilen? Wie sollten sie mit dem Holocaust umgehen? Wie können Migrant*innen ihr Eigenes integrieren? Worin besteht das gemeinsame Erbe (Götz, 2011, S. 344)? Allein der Begriff der Gastarbeiter*innen zeigt zwei verschiedene Ebenen und gerade keine Gleichwertigkeit zwischen Mitgliedern der Mehrheits- und der Minderheitsgesellschaft (Götz, 2011, S. 246). Vor allem „Türk*innen“ werden oft zur Zielscheibe von Fremdenfeindlichkeit: Zum einen kann das an der großen Zahl „türkischer“ Mitbürger*innen liegen, zum anderen an der „Fremdheit“, die unter anderem der Islam oder das Kopftuch mit sich bringen. Auch dieser Ansatz geht fälschlicherweise wieder von einer homogenen Gruppe der „Türk*innen“ aus (Götz, 2011, S. 247). Auch der 11. September hat noch einmal zur Verschärfung des negativen Fremdenbildes, weniger aber des „türkischen“ als mehr des „arabischen“ und vor allem des „islamischen“ beigetragen (Götz, 2011, S. 343).

Götz formuliert aus ihrer Untersuchung heraus verschiedene Thesen, die mit dem Thema Migrationsgesellschaft zusammenhängen (2011, S. 149). Einige sollen hier kurz aufgegriffen werden:

- Wer positive Selbstbilder hat, kann auch positive Einstellungen gegenüber Fremden besitzen.
- Eine nationale Identifizierung erschwert das Zusammenleben mit Fremden, weil die Individualität durch das Nationalstaatliche verloren geht.
- Die Abwertung Fremder kann zur Aufwertung des Eigenen führen, vor allem bei einer schwachen individuellen oder nationalen Identität.
- Es kann zu einer Projektion von negativen Eigenschaften auf eine fremde Gruppe kommen.
- Eine nationale Identität ist nur dann negativ, wenn sie politisch instrumentalisiert wird.
- Die deutsche Geschichte spricht gegen eine erneute Entwicklung von Fremdenfeindlichkeit aus einem Nationalbewusstsein heraus.
- Eine Auflösung kollektiver Zugehörigkeiten führt dazu, dass sich alle fremder werden und sich damit Probleme mit zugewanderten Fremden wiederum relativieren.
- Nationale Identifizierungen, in denen kollektive und räumliche Abgrenzungen zusammenfallen, fördern territoriale Verletzungsgefühle (Götz, 2011, S. 148).

Kritisch erwähnt werden soll zum einen das bereits erwähnte methodische Vorgehen, vor allem die Befragung von Bekannten, was die Ergebnisse deutlich verzerren könnte und nur schwer vergleichbar mit anderen Befragten sein dürfte. Die vielfachen Zugänge bezüglich der Erhebung, vor allem das Aufsuchen realer und damit unverfälschter Lebenssituationen (damit in Verbindung stehen auch Gegenstände, die eine Identifizierung anzeigen, was auch ich in meiner Arbeit nutze) sind positiv anzumerken und bringen sicherlich Vorteile gegenüber wissenschaftlich provozierten Erhebungssituationen. Götz bezieht sich thematisch konzentrierter als ich dies tun werde auf die Geschichte des Zweiten Weltkriegs und die Zeit der Wiedervereinigung Deutschlands. Generell bleiben die von Götz formulierten Thesen recht allgemein. Einige könnten zum Beispiel auch mit der Theorie der sozialen Identität erklärt werden (siehe *3.3.5 Theorie der sozialen Identität nach Tajfel und Turner*).

Götz geht ähnlich wie auch ich von einem Wandel der Gesellschaft aus und berücksichtigt dabei insbesondere Deutschland als Migrationsgesellschaft. Inhaltlich formuliert Götz relevante Aspekte für die „deutsche" Identität. Von einem Gesamtkonzept der „deutschen" Identität kann aber nicht die Rede sein. Generell geht Götz bei der Thesenbildung wertend vor. Insgesamt betrachtet sie zwar eine ähnliche Frage wie ich in meiner Studie, nämlich die Frage nach Identifizierungen, sie versucht aber die „deutsche" Identität zu erfassen und deren Grenzen abzustecken. Ich werde in meiner Arbeit anders an den Untersuchungsgegenstand herangehen und mich konkret auf die Identifizierungen türkischstämmiger Bürger*innen in Deutschland beziehen. Vor allem die auch bei Götz beschriebenen Selbst- und Fremdzuschreibungen sollen auch bei mir aufgegriffen werden. In jedem Fall unterstreicht Götz den Aspekt des Migrationshintergrundes und der Nationalität bei der Frage nach der Identität. Darauf werde auch ich in meiner empirischen Studie ausführlich eingehen und Identitäten erfassen, die mit dem Migrationshintergrund und der Nationalität in Verbindung stehen. Weitere Ausführungen folgen noch im methodologischen Teil und bei der Datenauswertung (siehe *4 Methodisches Vorgehen; 5 Ergebnisse*).

3.3.8 Meyer-Hammes Studie zum Thema Identität im Kontext des Schulgeschichtsunterrichts

Meyer-Hamme setzt in seiner Studie 2009 den Schwerpunkt auf die Frage nach der eigenen Identität, aber in Bezug auf den schulischen Geschichtsunterricht und damit grundsätzlich anders als ich dies in meiner Forschung tun werde (ich konzentriere mich hauptsächlich auf die Rolle der Familie bezüglich Identität, Geschichtsbewusstsein und Vermittlung von Geschichte). Meyer-Hamme unterstellt damit die Wichtigkeit des Geschichtsunterrichts für die Identität der Teilnehmer*innen an diesem (Meyer-Hamme, 2009b, S. 210). Meyer-Hamme bezieht sich dabei auf Rüsens Theorie der geschichtlichen Identitätsbildung (2009b, S. 222). Darauf wird noch beim Thema Geschichtsbewusstsein eingegangen (siehe *3.4.4 Rüsens Typologie zum Geschichtsbewusstsein*). Er führt dazu biographisch-episodische Interviews durch, drei mit Jungen und zwei mit Mädchen (Meyer-Hamme, 2009b, S. 107-114, S. 285).

Meyer-Hamme stellt verschiedene Fälle und deren Identifizierung vor, wobei insbesondere ein Interview, nämlich die Ausführungen Süleymans, hier ausgeführt werden sollen, da er meinen Befragten am nächsten kommt.

Süleyman ist 18 Jahre alt, seine Großeltern kamen im Rahmen der Migrationsbewegung nach dem Zweiten Weltkrieg nach Deutschland. Er selbst sei in Deutschland geboren, besitze einen türkischen Pass und beschreibt sich selbst als „türkischstämmiger Deutscher“. Außerdem bezeichnet er sich und seine Eltern als nicht religiös, auch wenn er gelegentlich die Moschee besuche und er generell dem Islam durchaus eine wichtige Rolle zuschreibt (Meyer-Hamme, 2009b, S. 208, S. 268). Des Weiteren gibt er an, sich als „Wanderer zwischen zwei Welten“ zu empfinden (Meyer-Hamme, 2009b, S. 209). Sein Interesse an Geschichte sei erst mit einem Geschichtslehrer und dem Thema Kreuzzüge geweckt worden (Meyer-Hamme, 2009b, S. 209). Sein Interesse zeigt sich auch daran, dass er im Alltag mit seinem Vater über bestimmte geschichtliche Themen spricht (Meyer-Hamme, 2009b, S. 211). Außerdem erfahre er in der Schule Dinge, die ihm vom Vater nicht mitgegeben werden können (Meyer-Hamme, 2009b, S. 216).

Im Allgemeinen lässt sich sagen, dass eine Identifizierung mit dem Schulunterricht und dem „deutschen“ System stattfindet, an anderen Stellen aber auch mit dem „türkischen“. Außerdem spielt der Islam bei der Identifizierung eine Rolle, auch wenn er sich selbst als „atheistischer Moslem“ und „türkischstämmiger Deutscher“ beschreibt. Außerdem identifiziert er sich mit einem Täterkollektiv (dies bezieht sich auf die Hexenverfolgung) (Meyer-Hamme, 2009b, S. 219, S. 237). Süleymann beschreibt sich selbst als Angehöriger einer Minderheit und unterscheidet deutlich zwischen der „deutschen“ Geschichte und der Geschichte der Einwanderer (Meyer-Hamme, 2009b, S. 221). Ein besonders relevanter Aspekt sind Süleymans Ausführungen zum Völkermord an den Armenier*innen. Er benennt dies nicht als „Völkermord“, sondern umgeht dies durch verharmlosende Ausdrücke wie die „Verfolgung von Armeniern“ oder (bezüglich der Kurd*innen) das „sogenannte Kurdenproblem“ und spricht von Verfolgung oder der armenischen Frage (Meyer-Hamme, 2009b, S. 222-223). Diese Themen sowie Süleymans diesbezügliche Positionierung sprechen für eine „türkische“ Identifizierung (Meyer-Hamme, 2009b, S. 223-226). Das soll aber nicht heißen, dass es sich dabei ausschließlich um türkische Geschichte handelt, für die sich nur Türkischstämmige interessieren würden. Auch in anderen Ländern, unter anderem in Deutschland, wird darüber diskutiert. Gleichzeitig grenzt er sich mit dieser Thematik aber auch von anderen „Türk*innen“ (auch vom eigenen Vater) ab, indem er den Völkermord an den Armenier*innen überhaupt als wichtiges Thema anerkennt (Meyer-Hamme, 2009b, S. 227-229). Im Allgemeinen verankert sich Süleyman nur punktuell historisch, indem er einen Zusammenhang zwischen vergangenen Ereignissen und der eigenen Zukunftsorientierung in Maßen herstellt (Meyer-Hamme, 2009b, S. 239).

Im Allgemeinen soll der Unterricht gegebenenfalls zur Reflexion der eigenen historischen Identität anregen (Meyer-Hamme, 2009b, S. 241, S. 244). Angemerkt werden soll hier, dass in meiner Studie mehr den Familien eine Identitätskonstruktion zugeschrieben wird als der Schule (siehe *5.3.1 Ergebnisse im Überblick*). Umgekehrt ist es aber wichtig, dass Schüler*innen dem Geschichtsunterricht bezüglich der eigenen Identitätskonstruktion überhaupt eine Bedeutung zuschreiben. Auch die kulturelle Zugehörigkeit kann dazu beitragen, einen eigenen historischen Sinn zu ent-

wickeln (Meyer-Hamme, 2009b, S. 287). Es bleibt anzumerken, dass die historische Orientierungskompetenz nicht zwangsläufig mit dem schulischen Erfolg zusammenhängen muss (Meyer-Hamme, 2009b, S. 288).

Meyer-Hammes Beispiel von Süleyman stellt sicherlich einen Vergleichshorizont für meine Studie dar. So fällt auf, dass ähnliche Ausführungen zum Beispiel bezüglich des Völkermords an den Armenier*innen auch bei meiner Forschungsarbeit auftreten und etwas über den vorherrschenden geschichtskulturellen Konsens zum Ausdruck bringen können. Anders als Meyer-Hamme zeigt sich in meiner Studie aber gerade keine Identitätsbildung durch den Unterricht, sondern in erster Linie durch die Herkunftsfamilie. Das kann aber auch an den unterschiedlichen Studiendesigns und Schwerpunktsetzungen liegen. Weitere Ausführungen folgen in der Datenauswertung (siehe *4 Methodisches Vorgehen; 5 Ergebnisse*). Es bleibt zu berücksichtigen, dass es sich bei Meyer-Hamme, ähnlich wie auch bei meiner Studie, um die ausführliche Analyse von Einzelfällen handelt. Ähnlich wie Götz beschreibt zwar auch Meyer-Hamme wichtige Aspekte bezüglich einer Identifizierung von Jugendlichen, aufgrund der Einzelfallanalysen können allerdings keine weitreichenden Erkenntnisse daraus gezogen werden, die einer geschichtsrelevanten Identitätstheorie zugute kommen würden.

Auf Meyer-Hammes Verständnis historischer Sinnbildung durch Narrationen wird noch an anderer Stelle eingegangen (siehe *3.5.2 Exkurs „Historisches Erzählen“*).

3.4 Geschichtsbewusstsein und Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung

Ich möchte mich im folgenden Teil mit dem Thema Geschichtsbewusstsein befassen und auch hier auf für meine Studie relevante Theorien und Studien eingehen. Besonders relevant erscheint mir dabei Kölbls Studie zum Thema Geschichtsbewusstsein im Jugendalter. Weitere Theorien und Studien werden von Pandel, Rüsen, Georgi, Liakova und Halm, Hintermann und Pühringer vorgestellt.

Geschichtsbewusstsein ist zwar ein psychologisches Konstrukt, wird aber vor allem auch in der Geschichtsdidaktik und Kulturwissenschaft diskutiert, weshalb einige Arbeiten auch aus diesen Bereichen stammen.

Was bedeutet Geschichtsbewusstsein?

Der Begriff Geschichtsbewusstsein lässt sich zerlegen in „Geschichte“ und „Bewusstsein“. In Anlehnung an Koselleck, Meier, Engels und Günter (1975, S. 657) formuliert Kölbl als Komponenten von Geschichte:

- „das, was geschehen ist“ (bezieht sich auf den Sachverhalt)
- „die Erzählung solcher geschehener Begebenheiten“ (bezieht sich auf die Darstellung) sowie

- „die Kenntnis der geschehenen Begebenheiten, die ‚Geschichtskunde'" (bezieht sich auf die Wissenschaft) (2004, S. 21-22).

Geschichtsbewusstsein meint somit ein Bewusstsein über diese drei Bereiche: „Jemand, dem wir Geschichtsbewußtsein zuschreiben wollen, muß also über historisches Wissen verfügen, muß in der Lage sein, dieses zu synthetisieren sowie auszudrücken und muß schließlich historische Phänomene rational rekonstruieren können" (Kölbl, 2004, S. 22).

Geschichtsbewusstsein setzt sich zum Ziel, durch Narrationen eine Verbindung zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft herzustellen (Rüsen, 1994, Barricelli, 2005, Straub, 1998, Jeismann, 1988, zit. n. Kölbl, 2004, S. 21-22, Mayer, Pandel, Schneider & Schönemann, 2006, S. 69-70). Erst durch diese Verbindung wird Geschichte verstehbar, interpretierbar und sinnhaft (Welzer, 2010, S. 21, S. 23; Tutiaux-Guillon, 2001, p. 173). An dieser Stelle setzt dann auch die vorliegende Arbeit mit der Frage nach den Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung an. Geschichtsbewusstsein stellt einen aktiven Konstruktionsprozess dar, was auch eine mögliche Einschränkung des Wahrheitsgehaltes mit sich bringen kann (Barricelli, 2005, S. 19, S. 21-22) (siehe *5.3.2 Exkurs „Wahrheitsgehalt"*). Dieser Konstruktionsprozess basiert auf historischem Wissen, besitzt aber gleichzeitig auch eine relative Autonomie (Mayer, Pandel, Schneider & Schönemann, 2006, S. 69-70). Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung werden am Rande immer wieder in verschiedenen Studien aufgegriffen (zum Beispiel bei Alavi, die Aussagen über die in der Schule vermittelte Geschichte macht und Funktionen wie eine kulturelle Öffnung durch Perspektivwechsel oder die Funktion des Ertragens von Ambivalenz zwischen dem Eigenen und dem Fremden anspricht [2004, S. 28-29], oder Assmann, der ein Interesse an Geschichte als ein „Interesse an Legitimation, Rechtfertigung, Versöhnung, Veränderung usw." beschreibt [Assmann, 2000, S. 67]). Meine Studie möchte die Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung noch deutlicher in den Fokus stellen und diese den Bereichen Schule und Familie zuordnen (siehe *5.2 Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung*; *5.3 Intrafamiliäre Tradierung und schulische Vermittlung von Geschichte*).

3.4.1 Exkurs Geschichtsbewusstsein in der Moderne

Nicht nur die Frage nach der Identität greift den Wandel der Zeit auf (siehe *3.3.1 Der geschichtsbezogene Identitätsbegriff nach Straub*; *3.3.4 Theorie der Patchworkidentität nach Keupp*), sondern auch die Frage nach dem Geschichtsbewusstsein. So lässt sich, unter folgenden Gesichtspunkten, von einem modernen Geschichtsbewusstsein sprechen (Kölbl, 2004, S. 35-38):

- **Kontingenzbewusstsein** meint die Herstellung von Kontingenz bei gleichzeitiger Anerkennung der Wandelbarkeit, der Dynamisierung und Temporalisierung der Welt.
- **Auflösung des Topos der „Historia Magistra Vitae":** Es ist davon auszugehen, dass durch die schnellen und vielen Veränderungen der Zeit kaum

noch aus der Geschichte gelernt werden kann. Damit wird die Zukunft immer weniger vorhersehbar.

- **Differenz-, Alteritäts- und Alienitätserfahrungen:** „Begegnungen mit dem Fremden sind alltäglich geworden“ (Waldenfels, 1997, S. 10) und führen zu Neugier, Toleranz und kritischen Selbstreflexionen und Selbstveränderungen.
- **Offenheit von Erfahrungsräumen und Erwartungshorizonten:** Zukunft wird zu einer immer offeneren Angelegenheit.
- **Säkularisierung historischer Narrative:** Die Säkularisierung der westlichen Welt spielt für das moderne Geschichtsbewusstsein eine Rolle.
- **Verwissenschaftlichung des historischen Bewusstseins:** Das moderne Geschichtsbewusstsein ist ein verwissenschaftlichtes Geschichtsbewusstsein.

3.4.2 Exkurs: „Historia Magistra Vitae“

An dieser Stelle soll ein kurzer Exkurs auf den Aspekt der „Historia Magistra Vitae“ (Cicero, M.T., 55 v. Chr.) als eine mögliche Funktion von Geschichtsbewusstsein erfolgen.

Das Einzige, was man aus Geschichte lernen könne, sei, dass man aus ihr nichts lerne (Gandhi, Jahr unbekannt, M. H., zit. n. Möller, 2001, S. 8; Erdmann, 2001, S. 163).

Die Geschichte als „Lehrmeisterin“ spielt immer wieder eine Rolle, wobei dieser Aspekt kontrovers diskutiert wird. Kann man aus der Geschichte lernen oder nicht, diese Frage stellen sich auch meine befragten Jugendlichen und Eltern immer wieder (siehe *5.2 Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung*).

Gegner*innen der Überzeugung der „Historia Magistra Vitae“ argumentieren wie Guicciardini (1946) (mit Aristoteles), dass die Zukunft immer ungewiss sei und die Vergangenheit damit als Prognostikerin unbrauchbar. Gracián (1957) dagegen bejaht zwar die Vorhersehbarkeit durch die Geschichte, geht gleichzeitig aber von einer Unentrinnbarkeit vor der Zukunft aus, die die Vorhersehbarkeit dann wiederum überflüssig mache (zit. n. Koselleck, 1979, S. 45).

Befürworter*innen der „Historia Magistra Vitae“ beschreiben, dass einem die Vergangenheit helfe, die Gegenwart und Zukunft zu bewältigen (Knigge, 2010, S. 13). Friedrich (1846) behauptet, die Szenen der Weltgeschichte würden sich wiederholen, man bräuchte nur die Namen auszutauschen (zit n. Koselleck, 1979, S. 45). Schon der Singularbegriff der Geschichte, der im 18. Jahrhundert geprägt wurde, legt die Vermutung einer einzigen wahren und damit daraus lernbaren Geschichte nahe und verschleiert die Tatsache, dass Geschichte aus einer Vielzahl an additiven Einzelgeschichten besteht (Koselleck, 1979, S. 50-55).

„Was wir selber nicht erfahren können, darin müssen wir der Erfahrung Anderer folgen“, so beschreibt Zedler die Geschichte „als eine Art Sammelbecken multiplizier-

ter Fremderfahrungen“ (1735, zit. n. Koselleck, 1979, S. 38-39). Freiherr von Hardenberg (1963) beschreibt:

> Überhaupt sehen sich alle vergangenen und jetzigen Handlungen einander gleich; und ihre Wissenschaft ist mehrenteils entbehrlich, alsdann aber von großem Nutzen, wenn man diese Gerippe mit dem gehörigen Fleische bekleidet, und einem jungen Menschen gezeigt wird, was zu den Hauptveränderungen Anlaß gegeben und durch was für Ratschläge oder Mittel dieser oder jener Endzweck erreicht worden, oder auf was für Art oder warum er fehlgeschlagen habe (zit. n. Koselleck, 1979, S. 43-44).

Koselleck unterscheidet zwischen Geschichte und Historie: Dabei meint Geschichte eine einmalige Begebenheit universaler Ereigniszusammenhänge während Historie einen exemplarischen Bericht beschreibt, der tatsächlich dazu dienen könnte aus Geschichte zu lernen (1979, S. 48). An dieser Stelle soll auf Rüsen verwiesen werden, der einen ähnlichen Aspekt historischer Sinnbildung in seiner Typologie aufgreift (siehe *3.4.4 Rüsens Typologie zum Geschichtsbewusstsein*). Schließlich spricht sich Koselleck dafür aus, die Geschichte nicht allein auf den Aspekt der „Lehrmeisterin“ zu beschränken, weil die Geschichte damit ihre Bedeutung an sich einbüße (Koselleck, 1979, S. 58). An dieser Stelle setzt auch meine Studie an, die sich mit Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung auch neben der Geschichte als „Lehrmeisterin“ befasst (siehe *5.2 Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung*). Ich möchte damit den Aspekt der „Historia Magistra Vitae“ gewissermaßen ausweiten auf verschiedenste Aspekte, die aus Geschichte gelernt werden können beziehungsweise Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung durch meine empirische Studie herausarbeiten.

3.4.3 Geschichtsbewusstsein nach Pandel

Pandels Definition von Geschichtsbewusstsein soll kurz dargestellt werden, weil er in seiner Definition unter anderem den Aspekt der Identität aufgreift und damit ähnlich wie ich in meiner Studie, die Brücke zwischen diesen beiden Teilbereichen schlägt.

Pandel beschreibt Geschichtsbewusstsein in einer Struktur mit sieben Dimensionen. Er formuliert drei Basiskategorien und vier soziale Kategorien.

Basiskategorien

- **Zeitbewusstsein** meint die Unterscheidung zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und eine entsprechende zeitliche Einordnung von Ereignissen.
- **Wirklichkeitsbewusstsein** beschreibt die Unterscheidung zwischen Realität und Fiktion.
- **Historizitätsbewusstsein** meint das Bewusstsein bezüglich eines Prozesses, eines Wandels.

Soziale Kategorien

- **Identitätsbewusstsein** meint historisch begründete Zugehörigkeiten und Zugehörigkeitsgefühle bezüglich bestimmter sozialer Gruppen. Solche eigenen Zugehörigkeiten und Zugehörigkeitsgefühle als auch die von anderen werden realisiert und reflektiert.
- Das **politische Bewusstsein** beschreibt ein Bewusstsein bezüglich politischer Strukturen und deren Auswirkungen.
- Das **ökonomisch-soziale Bewusstsein** greift soziale Ungleichheiten auf.
- Das **moralische Bewusstsein** definiert eine adäquate Bewertung auf moralischer Ebene von historischen Ereignissen.

Weitere Dimensionen wie ein Perspektivitätsbewusstsein oder ein Geschlechtsbewusstsein könnten ergänzt werden (Pandel, 1987, S. 132-139; Kölbl & Konrad, 2015, pp. 19-20; Sauer, 2010, S. 15-17).

Vor allem das Identitätsbewusstsein im Sinne historisch begründeter Zugehörigkeitsgefühle wird in meiner Studie eine tragende Rolle einnehmen. Dadurch werden die Themenkomplexe Identität und Geschichtsbewusstsein zueinander in Verbindung gesetzt. Auch andere Autor*innen (siehe unter anderem *3.4.5 Kölbls Studien zum Geschichtsbewusstsein im Jugendalter mit und ohne Migrationshintergrund: Verwissenschaftlichtes Geschichtsbewusstsein versus „In-Geschichte-verstrickt“*) greifen dies auf. Generell zeigt sich bei Pandels Struktur von Geschichtsbewusstsein vor allem in den sozialen Kategorien die Wichtigkeit des Einflusses von außen beziehungsweise die Wahrnehmung in Gruppen oder der Gesellschaft als Gruppe (siehe *3.3.5 Theorie der sozialen Identität nach Tajfel und Turner*). Weitere Ausführungen folgen in der Auswertung (siehe *5.1 „In-Geschichte-verstrickte“ Identifizierung*).

3.4.4 Rüsens Typologie zum Geschichtsbewusstsein

Rüsen unterscheidet vier Typen historischen Bewusstseins, auf die an dieser Stelle kurz eingegangen werden sollen, weil sie in verschiedenen Theorien und Studien eine Rolle spielen (zum Beispiel bei Meyer-Hamme) (siehe *3.3.8 Meyer-Hammes Studie zum Thema Identität im Kontext des Schulgeschichtsunterrichts*) und weil sie auch mit meiner Studie in Verbindung gesetzt werden können, auch wenn dies nicht im Vordergrund steht (Rüsen, 2004, pp. 70-78; Rüsen, 1997, S. 60-62):

- **Traditionale Sinnbildung** meint, dass die verschiedenen Ereignisse der Vergangenheit für die Gegenwart unmittelbar von Bedeutung sind, weil von der Grundannahme ausgegangen wird, dass zwischen Gegenwart und Vergangenheit keine prinzipiellen Unterschiede bestehen. Damit können Handlungsanweisungen aus der Vergangenheit als Maximen für die Gegenwart herangezogen werden.

- **Exemplarische Sinnbildung** meint anders als die traditionale Sinnbildung keine direkte Übernahme, sondern eine Verdichtung historischer Phänomene zu Gesetzen, die transhistorische Gültigkeit besitzen. Diese Gesetze können dann auch auf die Gegenwart angewendet werden.
- **Kritische Sinnbildung** meint im Gegensatz zur traditionalen und zur exemplarischen Sinnbildung die Suche nach Gegenbelegen, warum Phänomene der Vergangenheit gerade nicht auf die Gegenwart übertragen werden können.
- Schließlich beschreibt die **genetische Sinnbildung** die höchste Form historischen Bewusstseins, bei der eine Synthese zwischen der Unweigerlichkeit historischen Wandels und der Möglichkeit historischen Denkens stattfindet.

Damit geht Rüsen gewissermaßen auf eine Typologie ein, die sich wiederum mit der Geschichte als „Lehrmeisterin“ beziehungsweise mit Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung beschäftigt, was auch ich mir zur Aufgabe meiner Untersuchung mache. Anders als es mein Anliegen sein wird, geht Rüsen hier gewissermaßen auf eine unterscheidende Typologie der Beschreibung von Zusammenhängen des aus Geschichte Lernens ein.

3.4.5 Kölbls Studien zum Geschichtsbewusstsein im Jugendalter mit und ohne Migrationshintergrund: Verwissenschaftlichtes Geschichtsbewusstsein versus „In-Geschichte-verstrickt“

Auf Kölbls Studie zum Thema Geschichtsbewusstsein im Jugendalter möchte ich ausführlich eingehen, weil seine Studie eine zentrale Grundlage für die vorliegende Arbeit darstellt. Inwiefern das der Fall ist, darauf wird im Folgenden eingegangen und auch im praktischen Teil hin und wieder auf Kölbls Arbeiten verwiesen.

Kölbl unterscheidet zwei Bereiche von Geschichtsbewusstsein: einen verwissenschaftlichten Teil und einen identitätsrelevanten Teil, den er „In-Geschichte-verstrickt-Sein“ nennt. Meine Studie befasst sich vor allem mit letzterem, wobei meines Erachtens eine strikte Trennung nicht immer möglich ist, weil auch der identitätsrelevante Teil von Geschichtsbewusstsein auf den verwissenschaftlichten zurückgreifen kann (siehe *5 Ergebnisse*).

So formuliert Kölbl **Geschichtsbewusstsein**

- im engeren Sinne als ein verwissenschaftlichtes Geschichtsbewusstsein, das als eher ich-fern angesehen wird (Kölbl, 2004, S. 27, S. 243).
- im weiteren Sinn als Existenzial: Das meint ein „In-Geschichte-verstrickt-Sein“ und ist damit eher ich-nah. Die Identität wird durch eine entsprechende Rekonstruktion der Vergangenheit geprägt (Kölbl, 2004, S. 24, S. 27). Der Aspekt des „In-Geschichte-verstrickt-Seins“ geht auf Schapp (1976) zurück.

Kölbl führt eine qualitative Studie mit sechs Gruppendiskussionen zu je vier Teilnehmer*innen und zwölf Einzelinterviews an Mittelschulen und am Gymnasium der 6., 8. und 10. Klasse durch. Die Jugendlichen stammen aus Elternhäusern verschiedener Bildungsniveaus und Einkommensgraden (Kölbl, 2004, S. 213-214). Als Eingangsstiumli der Gruppendiskussionen nutzt Kölbl zunächst geschichtsrelevante Postkartenmotive und alltagsnahe Texte sowie Tonbandaufnahmen, die sich aber als nicht immer geeignet herausstellen, so dass er schließlich die Gesprächspartner*innen dazu auffordert, selbst Gegenstände mitzubringen und über diese und ihren individuellen Bezug zu Geschichte zu berichten. Kölbl und Fröhlich betonen geschichtliche Gegenstände als eine zentrale Möglichkeit eines intergenerationalen Geschichtsbewusstseins (2015, S. 99, S. 108-110). Diesen Aspekt der Gegenstände werde auch ich mir zunutze machen (siehe *4.1.5 Exkurs Gegenstände; 5.1.3 Exkurs Gegenstände*). Die Auswertung seiner Daten lehnt Kölbl an die „Grounded Theory" sowie an die „Dokumentarische Methode" an (Kölbl, 2004, S. 190-195, S. 217-222).

Auf diese Weise erfasst Kölbl die folgenden geschichtsbezogenen Aspekte: Gegenstände, historische Figuren und Persönlichkeiten, Gruppen/Kollektive, Stätten, Zeitabschnitte und Epochen, Ereignisse und Prozesse sowie Medien. Medien historischer Repräsentation, die Kölbl erfasst, sind unter anderem Bücher (zum Beispiel die Bibel), Filme (zum Beispiel Gladiator), PC-Spiele (zum Beispiel Empire I), Berichte/Erzählungen von Augenzeug*innen (zum Beispiel ein jüdischer Nachbar, der Auschwitz überlebt hat), Relikte/Dokumente/Artefakte/Symbole (zum Beispiel Fossilien, Münzen, Fotoalben) und Museen (Kölbl, 2004, S. 228-239). An diese Unterteilung geschichtsrelevanter Daten werde ich mich anlehnen (siehe *5.3 Intrafamiliäre Tradierung und schulische Vermittlung von Geschichte*).

„In-Geschichte-verstrickt-Sein" untergliedert Kölbl in historische Interessen sowie ihre Medien und in eine historisch vermittelte Identitätsbildung. Beide werden unten ausführlich dargestellt, da sie später einen wichtigen Vergleichshorizont für meine Studie darstellen.

Historische Interessen und ihre Medien (Kölbl, 2004, S. 241-266)

- **Greifbare Vergangenheit:** Häufig wird die weniger weit zurückliegende Vergangenheit als besonders interessant erachtet, was auch durch lebendige Geschichte, zum Beispiel durch Erzählungen der Großeltern oder historische Erinnerungsstücke unterstützt wird.
- **Gegen „Mortifizierung" historischer Phänomene:** Bloße Daten und Fakten zum Zweck der Bildung ohne einsehbaren Zusammenhang, so wie dies häufig auch in Schulbüchern der Fall ist, wird von Jugendlichen abgelehnt.
- **Interesse von Schüler*innen versus Lehrer*innen/dem Curriculum:** Jugendliche bemängeln den fehlenden Einfluss eigener Interessen auf den Geschichtsunterricht.
- **Verschiedene Arten von Geschichtsunterricht** werden angesprochen, zum Beispiel das Erlernen einer sturen Theorie im Gegensatz zu historischen Spielen oder Museumsbesuchen.

- Das **ideale Schulbuch** wird nicht durch bloße Zahlen und Fakten charakterisiert, sondern vor allem durch die Darstellung von Zusammenhängen und der Berücksichtigung der Interessen von Schüler*innen und Lehrer*innen. Besonderes Interesse besteht dabei auch für das alltägliche Leben. Die Anschaulichkeit statt Unverständlichkeit von Texten wird betont.
- **Spannende, authentische, gut gemachte Filme und Bücher**, wie zum Beispiel das Buch „Damals war es Friedrich" oder Dokumentationen dienen als geschichtliche Quellen der Veranschaulichung, Konkretheit, „Echtheit", Dramatik, Spannung und emotionalen Betroffenheit.
- Der Punkt der **historischen Faszination versus „ernsthaften" Interessen** betont vor allem die emotionale Betroffenheit, die durch geschichtliche Ereignisse und Narrationen ausgelöst werden kann. An dieser Stelle soll auf Haußer verwiesen werden, der bezüglich der Identität ebenfalls die Betroffenheit und subjektive Bedeutsamkeit der Person in den Fokus stellt (siehe *3.3.3 Das Selbstkonzept nach Haußer*). Dies kann durch Zeitzeug*innen und Dokumente unterstützt werden. Damit einhergehen kann auch eine hohe Wertschätzung und Faszination für andere Lebens- und Denkweisen, zum Beispiel für die der alten Ägypter.
- **Sehnsüchte und historische Gruselgeschichten** meinen das Bedürfnis nach einem „einfachen" Leben oder zum Beispiel eine Angstlust.
- Schließlich können **Interessen geschlechtsspezifisch** sein.

Historisch vermittelte Identitätsbildung (Kölbl, 2004, S. 266-280) beschreibt die Zugehörigkeit zu verschiedenen Gruppen. Diesen Aspekt möchte auch ich explizit aufgreifen und durch den Vergleich zu Kölbls Arbeit herausstellen, inwiefern diesbezüglich der Migrationshintergrund meiner Befragten eine wichtige Rolle spielt (siehe *5.1 „In-Geschichte-verstrickte" Identifizierung; 6.5 „(Türkische) migrationstypische" Besonderheiten*).

Kölbl beschreibt die folgenden Zugehörigkeiten:

- **Zugehörigkeit zur Menschheit** geht von einem „Wir" als Menschen und einer Kontinuitätsannahme aus, die basale Gemeinsamkeiten der Menschheit in den Vordergrund stellt.
- **Geschlechtszugehörigkeit** macht Kölbl immer wieder bei weiblichen Teilnehmerinnen aus, die sich explizit mit historisch bedeutsamen Frauen identifizieren, zum Beispiel mit Cleopatra.
- **Zugehörigkeit zu einer gesellschaftlichen Gruppe qua sozio-ökonomischem Status:** Vor allem Schüler*innen aus niedrigeren Gesellschaftsklassen gehen auf ihre Klassenzugehörigkeit ein.
- **Zugehörigkeit zur Nation:** Hierbei spielt vor allem die NS-Zeit immer wieder eine Rolle sowie die Zugehörigkeit zu einem „Täterkollektiv".

Diese Ergebnisse Kölbls werden insbesondere in meiner Erhebung fortgesetzt und ergänzt (siehe *5 Ergebnisse*).

Auch auf Kölbls Ergebnisse des verwissenschaftlichten Teils von Geschichtsbewusstsein soll zusammenfassend eingegangen werden, denn, obwohl dieses in meiner Studie nicht im Zentrum steht, spielen verschiedene Aspekte (insbesondere der „Wahrheitsgehalt“) (siehe *5.3.2 Exkurs „Wahrheitsgehalt“*) eine Rolle.

Das verwissenschaftliche Geschichtsbewusstsein trifft Aussagen über die Aspekte Geschichte und Zeit, Ordnung der Fülle historischer Empirie, historische Entwicklung und deren Richtung, Wahrheitsgehalt geschichtlicher Aussagen und Verständnis sowie die Erklärbarkeit historischer Phänomene (Kölbl, 2004, S. 227-352). Ausführlicher soll hier auf die Aspekte Wahrheitsgehalt und Modi historischen Verstehens und Erklärens eingegangen werden, weil sie eine zentrale Rolle auch für meine Untersuchung spielen. Ergänzend sind die Differenzierung des Zeit- und Geschichtsbegriffs (Kölbl, 2004, S. 281-288) sowie die Konzepte historischer Entwicklung (Kölbl, 2004, S. 298-312) zu nennen. Die Differenzierung des Zeit- und Geschichtsbegriffs geht darauf ein, inwiefern Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander in Relation stehen können. Auf weitere Ausführungen soll an dieser Stelle verzichtet werden und nur **eine** explizite Verbindung noch erwähnt werden, weil diese auch bei mir eine Rolle spielen wird, nämlich die bereits angesprochene „aus der Geschichte lernen“. Die Konzepte historischer Entwicklung meint zum Beispiel die Beschreibung eines Fortschritts oder Rückschritts, eine unilineare versus ambivalente Geschichtserzählung oder eine Wiederkehr desselben (Kölbl, 2004, S. 298-312). Hier zeigt sich auch der Einfluss des Wandels der Zeit, der im Begriff des Geschichtsbewusstseins aufgegriffen wird, ähnlich wie dies in Keupps Theorie bezüglich der Identität dargestellt wurde (siehe *3.3.4 Theorie der Patchworkidentität nach Keupp*). Auf ähnliche Aspekte kommen später auch meine Gesprächspartner*innen zu sprechen.

Formen und Grundlagen der Geltungsbegründung historischer Aussagen (Kölbl, 2004, S. 312-328): Hierbei geht es um die Frage des Wahrheitsgehaltes historischer Aussagen, die durch folgende Aspekte beschrieben werden und die auch in meiner Studie eine Rolle spielen können (siehe *5.3.2 Exkurs „Wahrheitsgehalt“*):

- Augenzeugenschaft
- Nachträglichkeit
- Sichtbarkeit der Belege
- Schriftliche Tradierung
- Mündliche Tradierung
- Standortgebundenheit
- Wissenschaftliche Darstellung
- Biblische Darstellung: Sie wird zum Teil mit einer Unglaubwürdigkeit in Verbindung gesetzt. Beweise fehlen meist oder sind nicht nachvollziehbar.
- Differenzierung von Fiktion und Realität

- Verwissenschaftlichung betont einen kritischen Umgang mit Quellen und fordert eine Nachprüfbarkeit von Belegen. Selbst dabei gewesen zu sein gilt oft als zuverlässigste Quelle.

Schließlich beschreibt Kölbl die folgenden **Modi historischen Verstehens und Erklärens** (Kölbl, 2004, S. 328-346):

- Barrieren und Erleichterungen historischen Verstehens und Erklärens meint zum Beispiel Erzählungen durch Großeltern von selbst Erlebtem, plastische und lebendige Darstellungen oder aber bildliche Veranschaulichungen in Büchern.
- Bei der Faszination und Aneignung von Fremdheit steht der Aspekt der Andersheit im Zentrum, die eine anziehende Wirkung haben kann.
- Akteurs- und strukturelle Perspektiven können einzelne Personen ins Zentrum rücken oder aber auch ein ganzes gesellschaftliches, staatliches System. Parallelen zwischen großer Historie und kleiner Alltagswelt können gezogen werden.
- Multifaktorielle Begründungen versus kurze Verweisungsketten stellen vielfältige Begründungen unverzweigten linearen Entwicklungen gegenüber.

Die Modi historischen Verstehens und Erklärens liefern eine Grundlage für die Frage nach einer gelingenden intrafamiliären Tradierung beziehungsweise schulischen Vermittlung und sind daher zentral für meine Befragung.

Vergleich zu meiner Studie

Ähnlich wie Kölbl arbeite auch ich mit Jugendlichen zum Thema Geschichtsbewusstsein. Ich befrage dabei aber zum einen Jugendliche mit überwiegend türkischem Migrationshintergrund zum anderen deren Eltern. Damit ermöglicht Kölbl im Besonderen einen Vergleich bezüglich des Geschichtsbewusstseins Jugendlicher mit und ohne Migrationshintergrund und kann Aufschluss bei der Frage nach migrationsspezifischen oder aber auch migrations**un**spezifischen Aspekten geben.

Sowohl Kölbl als auch ich nutzen die Erhebungsmethoden Interview und Gruppendiskussion. In Anlehnung an Kölbl lasse auch ich Gegenstände mitbringen oder mir zumindest davon berichten, die für die Befragten eine geschichtsrelevante Bedeutung besitzen. Unsere Auswertungen lehnen sich an die „Grounded Theory“ an. Anders als Kölbl stelle ich nicht nur das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher im Allgemeinen in den Fokus, sondern ganz explizit auch die zugeschriebenen Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung sowie die Vermittlung von Geschichte insbesondere durch die Familie (und die Schule). Anders als viele andere Studien beschränkt Kölbl in seiner Studie den geschichtlichen Inhalt so wie auch ich nicht auf die Geschichte des Nationalsozialismus. In meiner Forschung steht vor allem der identitätsrelevante Anteil von Geschichtsbewusstsein im Zentrum des Interesses, der aber nicht unabhängig von Kölbls verwissenschaftlichtem Anteil zu betrachten ist.

Der Aspekt des „In-Geschichte-verstrickt-Seins“ stellt wohl die größte gemeinsame Basis zwischen Kölbls und meiner Studie dar. Dazu gehören historische Interessen und ihre Medien sowie eine historisch vermittelte Identitätsbildung.

Historische Interessen und ihre Medien

Was die historischen Interessen und ihre Medien angeht, so betonen beide Studien den Aspekt der „greifbaren Vergangenheit“. Die Befragten stellen heraus, dass die jüngere Geschichte eben noch nicht so lange zurückliege und daher relevanter für das Hier und Jetzt sei und unterstreichen Verbindungen zur damaligen Zeit, zum Beispiel durch Zeitzeug*innen in der eigenen Familie wie die Großeltern oder über tradierte Gegenstände. Auch der Aspekt „gegen die Mortifizierung historischer Phänomene“ spielt in beiden Forschungen eine Rolle und betont die Ablehnung reiner Fakten ohne Zusammenhang (so wie dies oftmals in der Schule empfunden wird) und zieht die Vermittlung von emotionaler Geschichte der Menschheit (die, so meine Ergebnisse, vorwiegend der intrafamiliären Tradierung zugerechnet werden) vor. Auch die Differenz zwischen den Interessen von Schüler*innen und Lehrer*innen beziehungsweise die empfundene Bedeutungslosigkeit der Meinung der Schüler*innen stellt ein gemeinsames Ergebnis dar. Verschiedene Arten des Geschichtsunterrichts wie Museumsbesuche oder spielerischer Unterricht gegenüber einem bloßen Auswendiglernen von Buchtexten und Fachbegriffen wird betont. Ebenso wird auf Filme und Bücher eingegangen und in beiden Studien deren Wahrheitsgehalt reflektiert. Faszination und Sehnsüchte durch Geschichte sowie geschlechtsspezifische Interessen stellen ebenfalls eine Gemeinsamkeit der Studien dar.

Zur historisch vermittelten Identitätsbildung

Auch hier finden sich ähnliche Ergebnisse bei Kölbl und bei mir, nämlich eine

- Zugehörigkeit zur Menschheit
- Geschlechtszugehörigkeit
- Zugehörigkeit zu einer gesellschaftlichen Gruppe qua sozio-ökonomischem Status
- Zugehörigkeit zur Nation

Bei meiner Befragung steht dabei insbesondere die „nationale“ Zugehörigkeit im Vordergrund, was durch den Migrationshintergrund meiner Befragten erklärt werden könnte. Hinzu kommt eine „religiöse“ Zugehörigkeit und gegebenenfalls eine der Nation ähnlichen aber übergeordneten Zugehörigkeit zu „Europa“/„Westen“. Die Kategorien „Menschheit“ und „Religionszugehörigkeit“ erscheinen in meiner Studie oftmals als Versuche die als unlösbar empfundene Frage nach „nationaler“ Kategorisierung zu überwinden. Darauf wird noch ausführlich eingegangen (siehe *5.1 „In-Geschichte-verstrickte“ Identifizierung*).

Auch Aspekte Kölbls **verwissenschaftlichtem Teil** von Geschichtsbewusstsein spielen in meiner Erhebung eine Rolle, wenn sie bei mir auch nicht im Zentrum des Interesses stehen. Darauf soll kurz zusammenfassend eingegangen werden.

- In beiden Studien spielt die Differenzierung des Zeit- und Geschichtsbegriffs eine Rolle (unter anderem werden auch bei mir Zusammenhänge zwischen der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft hergestellt zum Beispiel durch Vergleiche und Schlussfolgerungen für das Leben heute oder durch den Aspekt des aus Geschichte Lernens als Funktion von Geschichte).
- Geschichte lässt sich zum Beispiel durch Daten, Fakten und Jahreszahlen ordnen, durch Wandel und Veränderungen, anhand von Kriegen Menschheits-, Familien- und eigene Geschichte, nationale, europäische und außereuropäische. Auch darauf gehen beide Studien ein. Zum Teil wird dieser Aspekt aber aufbauend auf Kölbls Ergebnissen so bereits vorgegeben und für meine Befragung bewusst genutzt. Auch die mitgebrachten Gegenstände spielen hier eine wichtige Rolle.
- Historische Entwicklung kann einen Fortschritt oder Rückschritt meinen, eine unilineare oder ambivalente Geschichtserzählung oder eine Wiederkehr desselben. Besondere Beachtung findet dieser Aspekt bei der Gegenüberstellung von Atatürk und dem Osmanischen Reich worauf noch ausführlich eingegangen wird (siehe *5.1 „In-Geschichte-verstrickte“ Identifizierung*) und bei der Frage nach Funktionen, die hinter einer entsprechenden Identität stehen und eine intrafamiliäre Geschichtstradierung prägen können.
- Formen und Grundlagen der Geltungsbegründung historischer Aussagen werden in meiner Forschung über die Frage des Wahrheitsgehaltes abgebildet. In beiden Studien sind die Augenzeugenschaft, die Nachträglichkeit, die Sichtbarkeit der Belege, mündliche und schriftliche Quellen, Standortgebundenheit, wissenschaftliche und biblische Darstellungen, eine Unterscheidung von Fiktion und Realität und der betont kritische Umgang mit Quellen rekonstruierbar.
- Auch die Modi historischen Verstehens und Erklärens zeigen sich in beiden Fällen wie Barrieren und Erleichterungen, die Faszination und Aneignung von Fremdheit, verschiedene Begründungen und Verweisungsketten sowie die Akteurs- versus strukturelle Perspektive. Meine Forschung bezieht sich dabei mehr auf die Rekonstruktion des intrafamiliären Tradierungsprozesses bei dem diese Aspekte neben anderen auch eine Rolle spielen können.

Zusammenfassend lässt sich sagen – vergleicht man Kölbls Ergebnisse mit den vorliegenden – unterscheidet sich das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher nicht grundlegend zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Wahrscheinlich sind die einzelnen Aspekte bei den Befragten mit Migrationshintergrund aber auch wegen des Migrationshintergrundes stärker „national“ ausgerichtet.

Trotz der Gemeinsamkeiten bezüglich des Geschichtsbewusstseins Jugendlicher beider Forschungsarbeiten, lege ich den Schwerpunkt noch einmal grundsätzlich anders und stelle anders als Kölbl nicht nur das Geschichtsbewusstsein, sondern

vor allem auch Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung beziehungsweise die schulische Vermittlung und intrafamiliäre Tradierung von Geschichte in den Fokus und setze somit Kölbls Erhebung fort. Schließlich stellt bei mir die Beschreibung des intrafamiliären Tradierungsprozesses einen Schwerpunkt dar, auf den Kölbl höchstens am Rande eingeht (zum Beispiel wenn er verschiedene Formen der Aneignung von Geschichte beschreibt).

Eine weitere Studie Kölbls soll angeführt werden, in der sich der Autor mit dem Geschichtsbewusstsein Jugendlicher **mit** Migrationshintergrund auseinandersetzt, sich dabei aber auf die Zeit des Nationalsozialismus konzentriert. Kölbl arbeitet verschiedene, nicht unbedingt trennscharfe Typen heraus, inwiefern sich Jugendliche mit Migrationshintergrund mit dem Nationalsozialismus befassen können (Kölbl, 2009, S. 68).

Die NS-Geschichte kann demnach

- auf einem touristischen Hintergrund betrachtet werden (zumindest was den Schulausflug ins Konzentrationslager betrifft).
- eine Geschichte der Migrant*innen sein (nämlich dann, wenn eigene Angehörige Opfer des NS-Regimes waren).
- als Vergangenheit, die nicht vergeht, betrachtet werden (wenn rechtsextremistische Tendenzen auch heute noch zu beobachten sind).
- als Geschichte Hitlers angesehen werden (also als eine personifizierte Geschichte).
- als Lieferantin von Analogien und Interpretationsfolien dienen (auch um heute ähnliche politisch-historische Phänomene begreifen zu können und sich zu orientieren).
- als Legitimationsgrundlage aktuellen politischen Handelns gelten.
- als Material für widersprüchliche Geschichtsdiskurse hergenommen werden (als Beispiel für unterschiedliche Ansichten auf ein und denselben geschichtlichen Sachverhalt) (Kölbl, 2008, S. 164-169; Kölbl, 2009, S. 68).

Kölbl macht klar, dass es sich bei der Befragung zwar um Jugendliche mit Migrationshintergrund handelt, einige der erfassten Aspekte aber als davon unabhängig gelten können. Vor allem bei den Aspekten der Repräsentation als touristischer Hintergrund, als Geschichte der Migrant*innen sowie als Material für widersprüchliche Geschichtsdiskurse schreibt Kölbl dem Migrationshintergrund sehr wohl eine bedeutsame Rolle zu (2008, S. 169-170). Da sich diese Ergebnisse nur auf die Geschichte des Nationalsozialismus beziehen, soll darauf nicht näher eingegangen werden, weil sie höchstens an jenen Stellen mit meinen späteren Daten sinnvoll verglichen werden können, wo es auch bei mir um den Nationalsozialismus geht. Am ehesten lässt sich mein geführtes Interview C mit einer polnischstämmigen Familie mit Kölbls zweiter vorgestellten Studie vergleichen, bei dem sich vor allem die Mutter C2 zum Nationalsozialismus als „Opfer der Deutschen“ positioniert. Für meine späteren Ausführungen zur Frage, welche Aspekte als „typisch“ für einen Migra-

tionshintergrund gelten können, ist diese Studie Kölbls durchaus von Interesse (siehe *6.5 „(Türkische) migrationstypische“ Besonderheiten*).

3.4.6 Georgi: Geschichtsbewusstsein Jugendlicher mit Migrationshintergrund und historisch geprägte Positionierungen zum Thema Nationalsozialismus

Georgi befasst sich in ihrer Arbeit „Entliehene Erinnerung“ mit dem Aspekt des identitätsstiftenden Geschichtsbewusstseins Jugendlicher mit Migrationshintergrund, wobei sie dabei ausschließlich die Geschichte des Zweiten Weltkriegs in den Fokus rückt. Identität definiert Georgi als historische Selbstreflexion und zugleich als Positionierung zum Selbstverständnis sozialer Bezugsgruppen (Georgi, 2003, S. 29-30). Georgi befasst sich mit der Frage, wie Migrant*innen mit dem „deutschen“ Erbe und der damit verbundenen „deutschen“ Last umzugehen pflegen.

Georgi befragt in ihrer Studie Schüler*innen zwischen 15 und 20 Jahren mit verschiedenen Migrationshintergründen, die hauptsächlich das Gymnasium (beziehungsweise die Realschule) besuchen. Der Kontakt zu den Jugendlichen wurde im Wesentlichen über Lehrkräfte oder durch die Anwesenheit der Forscherin im Unterricht hergestellt. Die Befragungen setzen den Schwerpunkt auf die Geschichte des Nationalsozialismus. Die Daten werden in narrativ orientierten, episodischen Interviews erhoben und in Anlehnung an die „Grounded Theory“ ausgewertet. Insgesamt werden 55 Gespräche geführt, davon 32 der Interviews in der Auswertung genutzt. Als Vergleichsgruppe werden west- und ostdeutsche Jugendliche herangezogen. Jedes Interview wird eröffnet mit der Frage:

> Kannst du dich noch erinnern, wann du dem Nationalsozialismus oder dem Holocaust zum ersten Mal begegnet bist? Kannst du dich an Berührungspunkte mit dem Thema erinnern, an Situationen, in denen das Thema für dich wichtig geworden ist? (Georgi, 2003, S. 106-107).

Außerdem werden in die Befragung hauptsächlich geschichtsinteressierte Jugendliche aufgenommen.

Georgi legt als Ergebnis der Studie eine Typisierung darüber vor, wie sich die befragten Jugendlichen bezüglich der NS-Zeit positionieren und beschreibt dabei vier Typen:

- **Opfer der NS-Verfolgung** meint eine Identifikation beziehungsweise eine Sozialperspektivenübernahme mit der historischen Bezugsgruppe der Opfer des Nationalsozialismus (Georgi, 2003, S. 299-308).
- **Zuschauer*innen, Mitläufer*innen, Täter*innen im Nationalsozialismus** meint die Identifikation beziehungsweise Sozialperspektivenübernahme mit eben jener Gruppe aus der NS-Zeit. Sie ist gekennzeichnet durch das Bedürfnis, dazu zu gehören und damit auch mit der Bereitschaft, das negative „deutsche“ Erbe anzunehmen (Georgi, 2003, S. 299-308). Damit beschreibt sie die Aneignung des „kollektiven Gedächtnisses“ der Aufnahmegesellschaft (Georgi, 2009, S. 94). Auf die Bedeutung des „kollektiven Gedächtnisses“ wird noch an anderer Stelle eingegangen (siehe *3.5.3 Assmanns Theorie des „kollektiven Gedächtnisses“ und der Aspekt der Erinnerung*).

- **Eigene ethnische Gemeinschaft** meint die Identifikation mit der eigenen ethnischen Gruppe als historische Bezugsgruppe (Georgi, 2003, S. 299-308).
- Schließlich meint die Kategorie **Menschheit** die Identifikation mit der Menschheit als historischer Gruppe (Georgi, 2003, S. 299-308).

Die Methodik betreffend ist anzumerken, dass Georgi einmal den Kontakt zu den Gesprächsteilnehmer*innen hauptsächlich über die Schule herstellt, was unbewusst eine reine Wissensabfrage und damit gegebenenfalls eine Schwerpunktsetzung auf ein mehr verwissenschaftlichtes Geschichtsbewusstsein implizieren könnte (und im schlimmsten Fall damit einen Ausschluss von mehr identitätsstiftenden Argumenten). Auch die Stichprobe ist kritisch zu betrachten: Georgi befragt für eine qualitativ angelegte Studie zwar eine relativ große Anzahl an Jugendlichen, sie beschränkt sich dabei aber weitgehend auf Gymnasiast*innen. Das könnte unterstellen, dass ein Geschichtsbewusstsein mit einer grundsätzlich höheren Bildungsschicht einhergehen muss. Dieser Aussage möchte ich mich explizit nicht anschließen. Auch wenn das Bildungsniveau eines Menschen sicherlich Einfluss auf das eigene Geschichtsbewusstsein nehmen kann, stellt dies für mich jedoch nicht in Frage, dass in jedem Fall ein Geschichtsbewusstsein vorhanden ist. Dass hauptsächlich Geschichtsinteressierte befragt werden, ist zwar nicht optimal, jedoch betrachte ich es als generelles Problem wissenschaftlicher Forschung, dass nur diejenigen für eine Untersuchung erreichbar sind, die in irgendeiner Form daran interessiert sind oder sich für eine Befragung motivieren lassen. Schließlich begrenzt Georgi sich thematisch auf die Geschichte des Zweiten Weltkriegs.

Inhaltlich bleibt die Definition der Reichweite und der Grenzen Georgis empirisch erforschter Typologie bezüglich der Positionierungen zum Zweiten Weltkrieg unklar. Wären nicht beispielsweise auch verschiedene Positionierungen gleichzeitig oder bezüglich verschiedener Sachverhalte denkbar? Diese Möglichkeit berücksichtigt Georgis Typologie nicht. Außerdem erscheinen Georgis Ergebnisse nicht zwingend migrationsspezifisch zu sein. Denkbar wären ähnliche Ergebnisse auch bei Jugendlichen der deutschen Mehrheitsgesellschaft.

Obwohl in meiner Studie die NS-Zeit nicht in den Fokus gerückt wird, wohl aber der Migrationshintergrund ähnlich wie bei Georgi eine Rolle spielt, können zumindest teilweise ähnliche Positionierungen ausgemacht werden, insbesondere dann, wenn die Befragten meiner Studie von sich aus auf die Geschichte des Zweiten Weltkriegs zu sprechen kommen. Ausführlicher wird darauf noch eingegangen (siehe *5.1 „In-Geschichte-verstrickte“ Identifizierung*). Insbesondere können die Typen der eigenen ethnischen Gemeinschaft und der Menschheit als Gemeinsamkeit zwischen Georgis und meiner Untersuchung ausgemacht werden. Damit wird die Bedeutung von Zugehörigkeitszuordnungen zu historisch bedeutsamen Gruppen für das Geschichtsbewusstsein unterstrichen.

Ich möchte anders als Georgi meinen Schwerpunkt nicht auf die Geschichte des Nationalsozialismus legen. Außerdem möchte ich Schüler*innen verschiedener Schularten befragen (siehe *4.1.1 Studienteilnehmer*innen*) und den Schwerpunkt

nicht (nur) auf das Wissen der Jugendlichen, sondern auf persönlich bedeutsame und relevante Aspekte legen.

3.4.7 Liakovas und Halms Studie zu Geschichtsbewusstsein und Migration

Im Rahmen des Zentrums für Türkeistudien führen Liakova und Halm eine Studie zum Thema Geschichtsbewusstsein Jugendlicher mit Migrationshintergrund durch.

Die Forscher*innen stellen sich die Frage, ob das Zugehörigkeitsgefühl von der ethnischen Herkunft geprägt wird, welche Rolle die Nationalgeschichte der Migrant*innen spielt und ob eine Integration der verschiedenen Anteile von Geschichtsbewusstsein, nämlich der „deutschen" und der migrationsspezifischen stattfindet (Liakova & Halm, 2005, S. 12-13). Liakovas und Halms zugrundegelegtes Verständnis von Geschichtsbewusstsein wird durch die folgenden Punkte charakterisiert:

- Die Bedeutung der Geschichte im Allgemeinen
- Die Bedeutung historischer Ereignisse und Personen
- Die Bedeutung der historischen Verantwortung beziehungsweise Schuld in ihren individuellen, kollektiven und generationsbezogenen Dimensionen
- Die rationale und affektive Verbundenheit mit der, »vorgestellten Gemeinschaft« und ihren Symbolen (die Fahne, die Hymne) und dadurch die Stärke des Wir-Gefühls; der nationalbedingte Scham, der nationalbedingte Stolz
- Die historische und soziale Positionierung von ›uns‹ und die Abgrenzung von den ›anderen‹ im sozialen Feld durch die Frage nach den Gewinnern und Verlierern in den Kriegen
- Die soziale Positionierung nicht nur in Bezug auf die Vergangenheit, sondern auch auf die Gegenwart und die Zukunft (Liakova & Halm, 2005, S. 9).

Die Studie fragt nach der Bedeutung historischer Ereignisse, die von den Forscher*innen oder den Gesprächsteilnehmer*innen hervorgebracht werden. Es wird über die Themenkomplexe Nationalsozialismus, Holocaust, Zweiter Weltkrieg und Wiedervereinigung gesprochen, über Schuld und Verantwortung diskutiert, nach der Positionierung bezüglich Nationalfahne beziehungsweise -hymne sowie bezüglich des Zweiten Weltkriegs gefragt und auf Wünschenswertes bezüglich des Geschichtsunterrichts eingegangen (Liakova & Halm, 2005, S. 19-20). Es geht also immer um deutsche Geschichte und damit um eine nationale Prägung von Geschichtsbewusstsein.

Insgesamt werden vier Gruppendiskussionen mit Schulklassen an Berufskollegs im Raum Köln durchgeführt, mit je 13-16 Schüler*innen im Alter zwischen 17 und 23 Jahren (Liakova & Halm, 2005, S. 15). Die Befragten stammen aus verschiedenen Ländern, zum Beispiel aus der Türkei, aus Polen oder Italien. Zusätzlich werden auch Lehr*innen befragt. Liakova und Halm gehen hypothesengeleitet vor (Liakova & Halm, 2005, S. 11). Sie stellen dabei folgende Hypothesen auf:

- Das historische Bewusstsein wird durch die ethnische Zugehörigkeit determiniert.
- Das historische Bewusstsein wird durch die nationale Zugehörigkeit determiniert.
- Das historische Bewusstsein wird durch den Migrationsstatus geformt.

Liakova und Halm bestätigen die letzte und zum Teil auch die erste Hypothese.

Bei der Auswertung folgen die Autor*innen der formulierenden und reflektierenden Interpretation, der Diskursbeschreibung und der Typenbildung (Liakova & Halm, 2005, S. 15). Zudem werden sprachliche Figuren in Anlehnung an Wodak und Kolleg*innen (1998) ausgewertet, zum Beispiel wird hier auf die Verwendung von Konstruktionen wie „wir“ und „sie“ eingegangen. Generell wird analysiert, wie sich unter anderem durch Sprache verschiedene Aspekte der Zugehörigkeit (national, ethnisch, kulturell) bezüglich des Geschichtsbewusstseins zeigen können. Dabei spielen Selbst- und Fremdpositionierungen eine Rolle (Liakova & Halm, 2005, S. 11). Auch ich nutze diese sprachliche Komponente zumindest in Grundzügen (siehe *5.1 „In-Geschichte-verstrickte“ Identifizierung*). Als methodisches Instrument wird die soziolinguistische Diskursanalyse verwendet. Es werden Elemente des Analyseschemas von Wodak und Kolleg*innen (1998) übernommen (Liakova & Halm, 2005, S. 6-9).

Liakova und Halm beschreiben eine Vielzahl von Strategien und entsprechenden sprachlichen Realisierungsmitteln. Sie gliedern in Strategien der Rechtfertigung und Relativierung, in konstruktive Strategien und in Destruktionsstrategien.

Zu den Strategien der Rechtfertigung und Relativierung gehören

- das Abschieben von Schuld und Verantwortung sowie
- die Verharmlosung,

zu den konstruktiven Strategien die Assimilation/Inklusion und Kontinuation.

Das Abschieben von Schuld und Verantwortung kann eine Absonderung meinen, eine Heteronomisierung oder eine Sündenbockstrategie beziehungsweise eine Opfer-Täter-Umkehr. Die Verharmlosung umfasst die Betonung negativer Gleichheiten und Gemeinsamkeiten, Aufrechnungen, Diskontinuation, Verkleinerungsstrategien sowie die Legitimierung und Delegitimierung. Zu den konstruktiven Strategien der Assimilation/Inklusion und Kontinuation gehören die Betonung internationaler Gleichheit, positiver politischer Kontinuität beziehungsweise Negation von Diskontinuität, Solidarisierung, Appell, Betonung nationaler Einzigartigkeit sowie Transportation und Reduktion subnationaler Einzigartigkeiten auf nationaler Ebene. Zu den Destruktionsstrategien gehören die Betonung von Fremdbestimmung, die Schwarz-Weiß-Malerei, die Betonung negativer nationaler Differenzen sowie die Betonung internationaler Differenzen sowie die Diskontinuation (Liakova & Halm, 2005, S. 17-19). All diese Aspekte identifizieren Liakova und Halm durch entsprechende Realisierungsmittel (zum Beispiel Vergleiche, Ja-aber-Figuren, Analogien, Personifikationen, Metaphern, Zitate oder Imperative). Auf genauere Ausführungen soll an

dieser Stelle verzichtet werden und auf die Ausführungen von Liakova und Halm im Original verwiesen werden. Sie stellen zwar eine wichtige Basis für deren Arbeit dar, finden aber nur am Rande Eingang in meine Forschung, zum Beispiel, wenn ein sprachliches „wir“ versus „ihr“ eine Identifizierung anzeigt, Zitate verwendet werden, die für eine Tradierung sprechen oder verschiedenste Vergleiche angestellt werden. Darauf wird in der Auswertung immer wieder eingegangen (siehe *5 Ergebnisse*).

Es wurde noch einmal ein Schaubild erarbeitet, das Liakovas und Halms Strategien einer Positionierung vorstellt. Auch hier wird auf die Ausführung der Realisierungsmittel verzichtet:

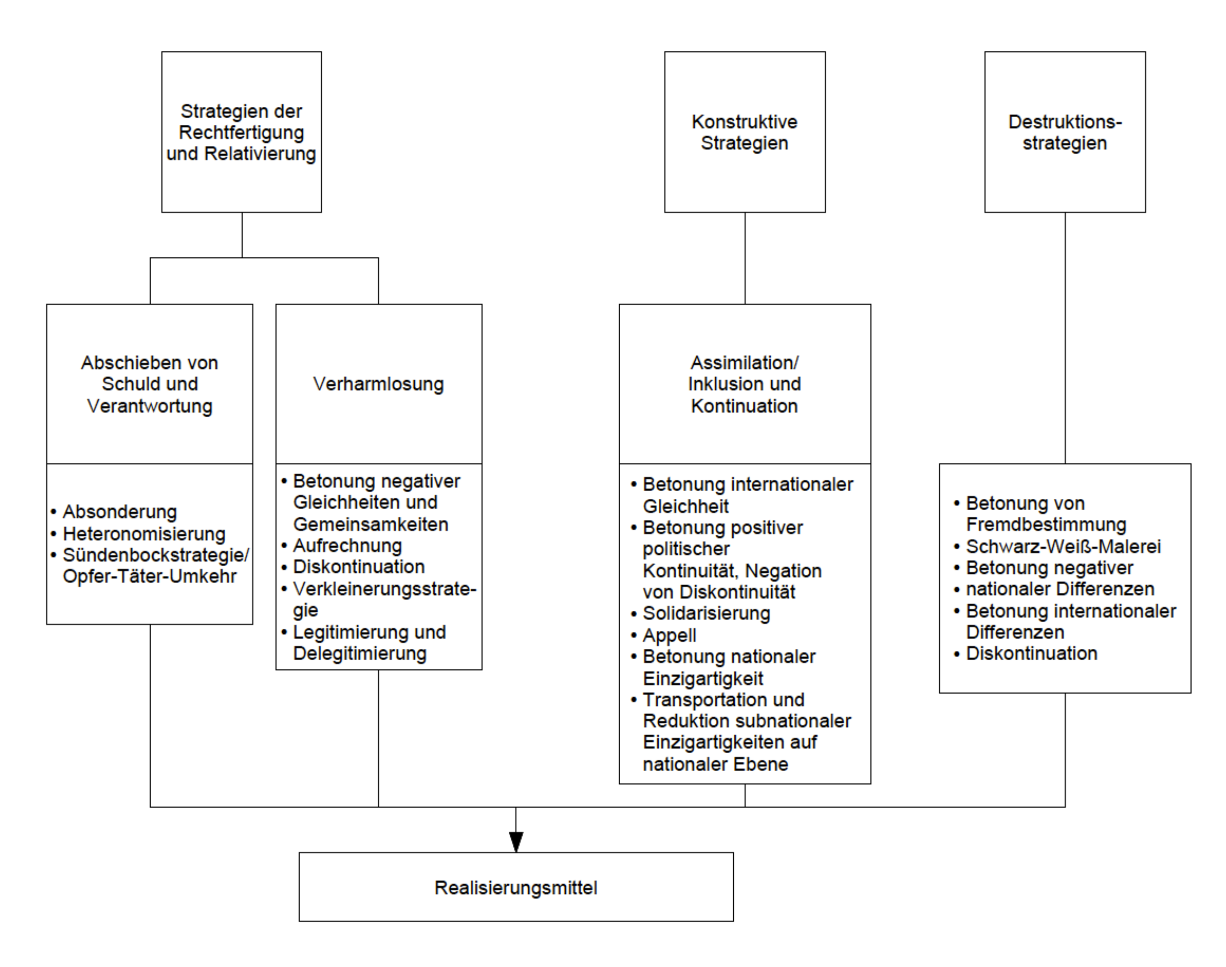


Abbildung 3.9: Strategien zur Positionierung aus der Forschungsarbeit von Liakova und Halm (2005, S. 17-19)

Wie bereits erwähnt kommen zu den Schüler*innendiskussionen auch zwei Lehrer*inneninterviews hinzu, um die Frage nach den Erwartungen an den Geschichtsunterricht auch aus deren Sicht aufzugreifen. Nach Einschätzung der Lehrkräfte (ohne Migrationshintergrund) unterscheidet sich die tradierte Geschichte der Familien mit Migrationshintergrund deutlich von jenen ohne Migrationshintergrund dahingehend, dass der Geschichtsunterricht für Jugendliche mit Migrationshintergrund weniger relevant ist. Außerdem gehen die Lehrkräfte davon aus, dass das Bildungs-

niveau der Eltern einen deutlichen Einfluss hat. Lehrkräfte empfehlen in erster Linie eine Sprachförderung als Grundlage für alles weitere und befürworten, auch auf die Geschichte der Herkunftsländer von den anwesenden Jugendlichen und auf geschichtliche Gemeinsamkeiten verschiedener Nationen im Unterricht einzugehen. Das soll vor allem der Motivation dienen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Studie den Zusammenhang zwischen dem historischen Bewusstsein und der ethnischen und nationalen Zugehörigkeit sowie dem Migrationsstatus untersucht. Liakova und Halm finden heraus, dass das historische Bewusstsein Jugendlicher mit versus ohne Migrationshintergrund sich deutlich voneinander unterscheidet. Die „deutsche Geschichte wird von den Migrantenjugendlichen als eine ›fremde‹ Geschichte empfunden“ (Liakova & Halm, 2005, S. 52). Sie wissen zwar darüber Bescheid, es findet aber keine emotionale Identifizierung statt. Ihr Nationalstolz bezieht sich auf die Herkunftsnation der Eltern und nicht auf das Land, in dem sie leben und aufgewachsen sind. Nicht nur der Migrationshintergrund bestimmt das Geschichtsbewusstsein, sondern auch die ethnische Zugehörigkeit. Dazu gehört der starke familiäre Einfluss durch die „Oral History“, der vor allem für den identitätsstiftenden Aspekt wichtiger ist als eine offizielle Geschichtsvermittlung. Zugehörigkeit ergibt sich sowohl durch die eigene Positionierung als auch durch die Zuschreibung von außen. Gerade zum Thema Zweiter Weltkrieg fühlen sich die befragten Jugendlichen doppelt fremd, zum einen aufgrund ihrer ethnischen, zum anderen aufgrund ihrer generationsspezifischen Zugehörigkeit. Es bleibt zu erwähnen, dass trotz der Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund auch Gemeinsamkeiten eine Rolle spielen. So finden Liakova und Halm heraus, dass den Jugendlichen der Anspruch gemeinsam ist, aus Geschichte Lehren ziehen zu können (2005, S. 55-56).

Dass auch ich in meiner Arbeit zum Teil zu ähnlichen Schlüssen komme, nämlich dass die Familie vor allem bezüglich der Identifizierung eine wichtige Rolle spielt, auch wenn es bei mir nicht um die geschichtliche Positionierung zum Zweiten Weltkrieg geht, darauf werde ich an anderer Stelle noch eingehen (siehe *5.3 Intrafamiliäre Tradierung und schulische Vermittlung von Geschichte*). Die Befragten betonen eine „nationale“ Identifizierung. Dass die emotionale Komponente dabei zentral ist, darauf wurde bereits eingegangen und wird in der Auswertung erneut thematisiert werden (siehe *3.3.3 Das Selbstkonzept nach Haußer; 5.1 „In-Geschichte-verstrickte“ Identifizierung*). Auch ich frage nach Wünschen an den Geschichtsunterricht und analysiere das Zusammenspiel im Geschichtsbewusstsein aus Geschichte der Herkunfts- versus Aufnahmekultur. Im Vergleich zu meiner Studie unterscheidet sich die Forschung von Liakova und Halm in verschiedenen Punkten: Sie legen den thematischen Schwerpunkt wie viele Studien auf die Zeit um den Zweiten Weltkrieg. Sie befragen nicht nur Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund, sondern auch Lehrkräfte. Sie legen den Schwerpunkt anders als ich nicht auf die intrafamiliäre Tradierung, sondern auf die schulische Vermittlung von Geschichte. Sie orientieren sich, zumindest teilweise, mehr an einer quantitativen Logik, indem sie Hypothesen formulieren und anhand des Datenmaterials testen. Außerdem präzisieren die Autor*innen den Interviewleitfaden durch einen Pretest, limitieren damit aber auch die Antwortmöglichkeiten. Sie nutzen eine soziolinguistische Auswertung, die bei

mir allenfalls rudimentär zum Tragen kommt, sicherlich aber interessante Aspekte aufwirft.

3.4.8 Hintermanns Studie zum Thema Geschichtsbewusstsein und Identitätskonstruktionen bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund

Hintermann führt ihre Studie zum Thema Geschichtsbewusstsein und Identitätskonstruktionen Jugendlicher mit Migrationshintergrund in Wien durch. Es geht dabei um einen Vergleich von in Österreich lebenden Menschen mit und ohne Migrationshintergrund und ihrem historischen Bewusstsein beziehungsweise ihren Identitätskonstruktionen im Hinblick auf die Geschichte Österreichs (Hintermann, 2007, S. 477). Der Großteil der befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund stammt aus dem früheren Jugoslawien (23 Prozent der Befragten) und der Türkei (acht Prozent der Befragten) und ist meist der zweiten in Österreich lebenden Generation zugehörig (Hintermann, 2007, S. 480-481). Auf die Unterschiede, die den verschiedenen Migrations-Generationen zugeschrieben werden, wurde bereits an anderer Stelle eingegangen (siehe *3.2.1 Migrationshintergrund – ein Sammelbegriff für unterschiedliche Phänomene*).

Hintermann nutzt einen Fragebogen zur Datenerhebung (vier Monate Erhebungszeitraum von November 2005 bis Februar 2006) und stellt damit eine der wenigen hier herangezogenen quantitativen Grundlagen dar. Sie führt ihre Befragung an berufsbildenden höheren Schulen, berufsbildenden mittleren Schulen und Oberstufen allgemeinbildender höherer Schulen durch. Insgesamt nehmen 1332 Schüler*innen teil, davon 626 mit Migrationshintergrund. 61 Klassen, 16 Schulstandorte und 13 Wiener Bezirke finden Eingang in die Studie. Die Schüler*innen sind zwischen 14 und 20 Jahren alt. Interesse am Thema sowie an der Fragebogenerhebung sind Voraussetzung. Die damit verbundene „Problematik" einer Verzerrung wurde bereits an anderer Stelle thematisiert (siehe *3.4.6 Georgi: Geschichtsbewusstsein Jugendlicher mit Migrationshintergrund und historisch geprägte Positionierungen zum Thema Nationalsozialismus*). Thematisch geht es um geschichtliche Ereignisse, die mit der NS-Zeit, dem Holocaust und der Nachkriegszeit Österreichs in Verbindung stehen. Außerdem wird auch das Ereignis der Belagerung Wiens durch die „Türk*innen" explizit aufgegriffen (Hintermann, 2007, S. 485-487) (siehe *3.1.1 Geschichte des Osmanischen Reichs*). Zentrale untersuchte Aspekte sind Unterschiede im historischen Bewusstsein Jugendlicher mit und ohne Migrationshintergrund, die gesellschaftlichen Instanzen, die Deutungshohheit über politische und historische Themen besitzen (also zum Beispiel Schule oder Eltern), die Identitätswirksamkeit österreichischer Geschichte für Jugendliche mit Migrationshintergrund sowie territoriale Zugehörigkeitsgefühle und historisches Bewusstsein (Hintermann, 2007, S. 477).

Hintermann erfährt durch ihre Studie, dass die Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund relativ gering sind und zieht den Schluss, dass

der Schule eine relativ hohe Deutungsmacht innewohnt, räumt aber dennoch auch Familie und Medien einen wichtigen Stellenwert ein (Hintermann, 2007, S. 478-485, S. 495-496). Auf diese Bereiche, nämlich Schule und Familie, werde auch ich im Besonderen eingehen.

Des Weiteren geht Hintermann von einem hybriden Geschichtsbewusstsein Jugendlicher mit Migrationshintergrund aus (Hintermann, 2007, S. 478, S. 482, S. 490, S. 496), was zum Ausdruck bringen soll, dass die Jugendlichen sowohl eine Beziehung zur österreichischen Geschichte herstellen als auch zum Herkunftsland der Familie. Damit lehnt sie die Hypothese einer inneren Zerrissenheit von Menschen mit Migrationshintergrund bezüglich der eigenen Identifizierung ab und ist sich mit Erel (2004, S. 57) einig, der von einer „Pathologisierung vor allem der zweiten Generation von Migrant*innen als entwurzelt, ohne Heimat und kulturelle Leitmodelle" spricht.

Dass die österreichische Geschichte auch in die Identitätskonstruktion der Jugendlichen mit Migrationshintergrund eingeht, formuliert Hintermann so nur vorsichtig. Sie sieht den Beleg dafür in der affektiven Verbundenheit. Das mache auch ich mir zunutze (siehe *3.3.3 Das Selbstkonzept nach Haußer; 5.1 „In-Geschichte-verstrickte" Identifizierung*). Es gibt aber auch Hinweise auf eine deutliche Distanzierung von der österreichischen Geschichte, so dass dieser Aspekt nicht abschließend geklärt werden kann (Hintermann, 2007, S. 483).

Weitere konkrete Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund, die die Studie ausmachen konnte, sind:

- Alle Befragten sehen die Schule als Hauptquelle für Geschichte an.
- Bezüglich des Themas des Nationalsozialismus greifen aber vor allem österreichische Jugendliche auf Erzählungen durch ältere Familienangehörige zurück (Hintermann, 2007, S. 487-489).
- Die territoriale Verbundenheit nimmt generell mit wachsender Größe der territorialen Einheit ab.
- Eine starke „nationale" Identität muss sich nicht mit einer europäischen widersprechen.
- Bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund kann eine große emotionale Verbundenheit zum Herkunftsland ausgemacht werden, auch wenn die Jugendlichen vielleicht bereits in Österreich geboren wurden oder schon lange Zeit in Österreich leben (Hintermann, 2007, S. 489-491).
- Auch Fernsehen und Gedenkveranstaltungen können als einflussreiche Quellen identifiziert werden (Hintermann, 2007, S. 493). (Darauf werde auch ich eingehen, wenn es um Medien geschichtlicher Vermittlung geht ([siehe *5.3 Intrafamiliäre Tradierung und schulische Vermittlung von Geschichte*].)
- Es bleibt offen, ob Teile der österreichischen Geschichte, die von Jugendlichen mit Migrationshintergrund übernommen werden, auch Eingang in die eigene Identifizierung finden oder es sich mehr um eine oberflächliche Übernahme handelt.

- Der Betritt zur EU wird häufig von Jugendlichen mit Migrationshintergrund als sehr wichtig eingestuft (Hintermann, 2007, S. 495). (Auch auf dieses Argument kommen einige meiner Gesprächspartner*innen zu sprechen [siehe *5.1 „In-Geschichte-verstrickte“ Identifizierung*].)

Methodologisch ist anzumerken, dass vor allem der Einbezug von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund eine gewinnbringende Komponente aufgreift, die andere Studien und auch meine eigene nicht zu leisten vermögen. Dass sich die Studie auf Österreich und wiederum auf die Geschichte des Zweiten Weltkriegs bezieht, erschweren einen späteren Vergleich.

Auch wenn sich meine Befragung nicht auf Österreich bezieht, so kann auch bei mir beobachtet werden, dass die Geschichte der Aufnahmegesellschaft einen mehr oder weniger großen Stellenwert bei den Befragten einnimmt. Mindestens wird immer eine Auseinandersetzung mit dieser Frage deutlich, auch wenn die Wichtigkeit am Ende dieser negiert werden kann. Ähnlich wie auch meine Studie analysiert Hintermann die Grenzen zwischen einer intrafamiliären Tradierung und einer schulischen Vermittlung und damit die Einflussnahme auf das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Schließlich erfasst auch Hintermann Medien von Geschichtsvermittlung. Auch dies stellt eine Gemeinsamkeit zu meinem Forschungsprojekt dar. Anders als bei Hintermann wird bei mir vor allem die Familie ins Zentrum des Interesses gerückt. Schule spielt zwar für die Befragten auch eine wichtige Rolle, wenn es um Geschichtsvermittlung geht, es werden ihr aber ganz konkrete und zum Teil auch andere Aufgaben zugeschrieben als der Familie zukommen (siehe *5.2 Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung; 5.3 Intrafamiliäre Tradierung und schulische Vermittlung von Geschichte*).

3.4.9 Pühringers Studie zum Thema Einfluss eines Migrationshintergrundes auf Identität und Geschichtsbewusstsein

Auch Pühringer befasst sich in seiner Diplomarbeit mit dem Themenkomplex Identifizierung, Geschichtsbewusstsein und Migrationshintergrund in Österreich. Er befragt dazu insgesamt 1068 Personen mit und ohne Migrationshintergrund (658 Frauen und 410 Männer) mit einem Durchschnittsalter von 23,8 Jahren und einer Altersspanne zwischen 14 und 72 Jahren.

Pühringer stellt die Frage „Was wäre Ihre Antwort auf die Frage ‚Besitzen Sie Migrationshintergrund?‘“ (Pühringer, 2014, S. 99). Das führt zu sehr unterschiedlichen Antworten: So geben manche Befragte einen Migrationshintergrund an, obwohl sie und ihre Eltern nicht migriert sind, andere wiederum sind selbst migriert oder ihre Eltern und geben keinen Migrationshintergrund an. Diesen Aspekt finde ich wichtig, weil er bei der Frage des Migrationshintergrundes auch das Befinden der/des Betroffenen berücksichtigt. An dieser Stelle soll auch noch einmal auf die Ausführungen zur Thematik des Migrationshintergrundes und dessen vielfältige Bedeutungen verwiesen werden (siehe *3.2 Migrationshintergrund und Staatsangehörigkeit*).

Pühringers Erhebungsinstrument ist eine quantitativ angelegte Online-Befragung zum Thema Positionierung zur österreichischen Gesellschaft sowie zur NS-Zeit von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund. Auch er begrenzt die Thematik des Geschichtsbewusstseins somit auf die Geschichte des Zweiten Weltkriegs. Hauptsächlich werden Teilnehmer*innen höherer Schulen und aus akademischen Bereichen befragt. Explizit aus der Türkei (und damit vergleichbarere Daten zu meiner Studie) stammen drei Versuchspersonen in Pühringers Studie (2014, S. 91-92).

Pühringer befasst sich mit den folgenden Themenkomplexen (2014, S. 94-95):

- **Identifizierung:** Österreich als Heimat oder Gastland: Items sind zum Beispiel „Österreich ist meine Heimat.“, „Ich fühle mich als ÖsterreicherIn.“ oder „Ich sehe meine Zukunft in Österreich.“.
- **„Historia Magistra Vitae“:** Hier geht es um die Gegenwartsorientierung anhand von Geschichte. Items sind unter anderem: „Der Hass von damals gegen die Juden ist vergleichbar mit dem heutigen gegen Ausländer.“, „Wir müssen an den Holocaust erinnern, weil es auch Menschen waren, die ihn verbrochen haben.“ oder „Die Verbrechen der damaligen Zeit können jederzeit wieder passieren.“.
- Zugang zum Thema **Nationalsozialismus:** Hier geht es generell um die Frage, ob weiter an den Nationalsozialismus erinnert oder ein „Schlussstrich“ gezogen werden soll. Items sind unter anderem: „Aus der Zeit des Nationalsozialismus kann man fürs Leben lernen.“, „Das ständige Erinnern hindert die Österreicher daran, ein gesundes Selbstbewusstsein zu entwickeln.“ oder „Meine Generation hat die Pflicht, dafür zu sorgen, dass die Geschichte des Nationalsozialismus und der Holocaust nicht vergessen werden.“.
- Zugang zum Thema **Migrationsgeschichte:** Ist die Einstellung zur Geschichte der Ein- und Auswanderung in Österreich positiv oder negativ konnotiert? Items sind: „Die Geschichte der Einwanderung beziehungsweise der Einwanderer ist ein wichtiger Teil der Geschichte Österreichs.“, „Die Geschichte der Einwanderung beziehungsweise der Einwanderer sollte im Schulunterricht mehr Beachtung finden.“ oder „Man kann aus der Geschichte der Einwanderung beziehungsweise der Einwanderer fürs Leben lernen.“.

Diese Themen werden auch bei mir Berücksichtigung finden, vor allem die Identifizierung, der Aspekt der Geschichte als „Lehrmeisterin“ und die Migrationsgeschichte.

Pühringer hält folgende Ergebnisse bezüglich des Einflusses des Migrationshintergrundes auf Identität und Geschichtsbewusstsein fest:

- Befragte mit zwei Elternteilen, die aus anderen Ländern stammen, sehen Österreich seltener als ihre Heimat an. Besonders trifft das für Befragte zu, die selbst nicht in Österreich zur Schule gegangen sind.
- Sind beide Elternteile im Ausland geboren, so ist die Identifikation mit dem Herkunftsland der Jugendlichen in der Regel größer.

- Befragte Jugendliche mit Migrationshintergrund sehen ihre Zukunft seltener in Österreich. Das trifft vor allem für Jugendliche unter 19 Jahren zu.
- Jugendliche, die selbst im Ausland geboren sind, fühlen sich oft von anderen nicht als Österreicher*innen wahrgenommen (Fremdpositionierung).
- Bezüglich der Thematik des Nationalsozialismus findet Pühringer keine signifikanten Unterschiede heraus.
- Die Vergleichbarkeit zwischen dem Hass gegen Jüd*innen/Juden der NS-Zeit und dem heutigen Ausländerhass ist etwas häufiger, doch nicht signifikant bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund gegeben.
- Die Aufnahme der Vermittlung der Einwanderungsgeschichte im Schulunterricht wird signifikant häufiger von den Befragten mit Migrationshintergrund benannt.
- Generell gehen die Befragten davon aus, dass sowohl Eltern als auch der Schulunterricht einen Einfluss auf die eigene Positionierung haben (Pühringer, 2014, S. 96-112, S. 116-119).

Kurz möchte ich auf die formulierten Items zu sprechen kommen. Diese erscheinen mir an mancher Stelle zu stark implizierend, so zum Beispiel „Besitzen Sie Migrationshintergrund?“. „Besitzen“ erscheint mir hier als eine etwas unzutreffende Wortwahl, die dem Migrationshintergrund als möglicherweise wichtigen Aspekt von Identifizierung nicht gerecht wird. Auch andere Begrifflichkeiten sind sehr stark wertend, könnten aber gerade dadurch auch eine Identifizierung oder Ablehnung der Befragten provozieren. Außerdem formuliert Pühringer, sicherlich auch dem quantitativen Vorgehen geschuldet, dichotome Items, die keine weiteren Antwortmöglichkeiten zulassen. Zum Beispiel spricht Pühringer von Österreich als Heimat- oder Gastland. Mögliche weitere dazwischenliegende Optionen werden nicht erfasst. An dieser Stelle möchte meine Analyse ansetzen. Auch Pühringer begrenzt seine Studie auf die Geschichte des Zweiten Weltkriegs bezogen auf Österreich.

Schließlich bleibt anzumerken, dass die Fragen nach der eigenen Positionierung hier sehr explizit vonstatten gehen und damit auch einer bewussten Verzerrung unterliegen könnten beziehungsweise implizite Aspekte, die ebenfalls Anzeichen einer eigenen Positionierung darstellen können, nicht erfasst werden.

Inhaltlich können in meiner Studie zum Teil Parallelen beobachtet werden, wenn es um den möglichen Einfluss des Migrationshintergrundes auf Identität und Geschichtsbewusstsein geht sowie um die Vermittlung von Geschichte: So wird auch in meinen Befragungen die Vermittlung von Geschichte im Schulunterricht angesprochen und Eltern und Schule ein wichtiger Stellenwert eingeräumt. Auch Selbst- und Fremdpositionierungen spielen in beiden Studien eine Rolle.

3.5 Intrafamiliäre Tradierung und schulische Vermittlung von Geschichte

Es soll nun um die Tradierung in der Familie beziehungsweise Vermittlung von Geschichte in der Schule gehen. Auch hier wird es wichtig sein, den Begriff der Tradierung zu erläutern, daneben insbesondere aber auch die Aspekte Erinnerung und Gedächtnis, die damit in enger Verbindung stehen. Es werden Theorien und Studien zu diesem Thema vorgestellt und reflektiert, die für meine Forschung von Relevanz sind und wichtige Grundlagen oder Abgrenzungsmöglichkeiten bieten. An dieser Stelle muss allerdings angemerkt werden, dass es nur wenige wissenschaftliche Arbeiten zur genauen Beschreibung des intrafamiliären Tradierungsvorgangs gibt, so wie ich mir dies in meiner Studie zum Ziel setze. Zudem beschränken sich einige Studien erneut auf die Geschichte des Nationalsozialismus (zum Beispiel Welzer und Kolleg*innen) (siehe *3.5.4 Die Forschungsgruppen um Welzer und die Frage nach der intrafamiliären Tradierung von Geschichtsbewusstsein bezüglich des Zweiten Weltkriegs*). Davon möchte ich bewusst Abstand nehmen und die geschichtliche Themenwahl freier gestalten.

Kölbl und Straub ergänzen zum Thema Tradierung, es gehe in erster Linie nicht um Wahrheit, sondern um die „Bildung und Aufrechterhaltung sozialer Kohärenz und kollektiver Identität“ (2003, S. 87). Dabei liegt immer eine Selektion und eine Beeinflussung durch aktuell Relevantes vor (Kölbl, 2004, S. 30). Daher soll im vorliegenden Kapitel auch ein Abschnitt dem Aspekt „Wahrheitsgehalt“ gewidmet werden. Gerade eine Verzerrung des „Wahrheitsgehaltes“ kann wiederum etwas über die Identifizierung einer Person aussagen. Auch darauf werde ich in meiner Studie ausführlich eingehen (siehe *5.1 „In-Geschichte-verstrickte“ Identifizierung*; *5.3.2 Exkurs „Wahrheitsgehalt“*).

3.5.1 Definitionen von Tradierung

Gudehus definiert Tradierung als die Weitergabe von Umgangsweisen und Tätigkeiten, von praktischem Wissen, von Werten und Wissen über die Vergangenheit. Es werden nicht nur Daten und Fakten weitergegeben, sondern auch „Deutungen, Strukturen und Gebrauchsanweisungen“ (Gudehus, 2010, S. 312). Es handelt sich also um eine Rekonstruktion der Vergangenheit und um die Herstellung von Verknüpfungen zwischen Vergangenheit und Gegenwart.

Auch Ruchatz definiert Tradierung als die Überlieferung beziehungsweise gezielte Weitergabe kultureller Wissensbestände an künftige Generationen. Dazu kann auch die Weitergabe von Kulturgütern zählen. Tradierung meint vor allem den Vermittlungsprozess. Darunter fallen Werte und Sprache, die bereits in der Sozialisation vermittelt werden, aber auch kulturelle Bestände, die die soziokulturelle Identität einer Gesellschaft betreffen. Das Weiterzugebende unterliegt Selektionen durch bestimmte Situationen (zum Beispiel bei einem Fest oder einer Gedenkfeier) und durch bestimmte Gruppenmitgliedschaften. Kulturelle und individuelle Aspekte definieren, was weitergegeben wird und was es in gewisser Weise auch wert ist, weitergege-

ben zu werden. Eine weitere Selektion entsteht durch die Speichermedien, die zur Verfügung stehen, vor allem bei der mündlichen Überlieferung. Externe Medien sind zum Beispiel Bücher, Fotographien oder Filme, die wiederum Art und Inhalt von Tradierungen mitbestimmen. Diese modernen Möglichkeiten erschweren oftmals eine Unterscheidung in Wertvolles und weniger Wertvolles und fordern damit eine besondere Selektion und eigene Positionierung (Welz, 2001, S. 586-587).

Exkurs Tradition

Kurz soll noch auf den verwandten Begriff der Tradition eingegangen werden. Dieser meint „die Gesamtheit aus der Vergangenheit einer Gesellschaft überlieferten Praxen, Wertorientierungen und Artefakte (auch Texte)“, die „die kulturelle Besonderheit und historische Kontinuität der traditionstragenden Gruppe oder Gesellschaft performativ behaupten und bestätigen“ (Welz, 2001, S. 588). Im 19. Jahrhundert wurde das Streben nach Tradition als Gegenströmung zu modernen Tendenzen stark. Auch Traditionen werden in Speichermedien festgehalten und wirken sich so auf die Gegenwart aus. Der Sozialwissenschaftler Giddens sieht in der „Tradition“ ein organisierendes Medium des „kollektiven Gedächtnisses“ (zit n. Welz, 2001, S. 588) (siehe *3.5.3 Assmanns Theorie des „kollektiven Gedächtnisses“ und der Aspekt der Erinnerung*). Eine Traditionsbildung erfordert die Weitergabe kulturellen Materials und deren Rezeption durch soziale Akteure. Es geht hier also wiederum um Tradierung. Traditionen orientieren sich an der Vergangenheit, machen aber auch eine Wertschätzung für die heutige Zeit deutlich. Traditionen sind immer durch Zeit und Menschen veränderbar und anpassungsfähig und können durch die Neuinterpretation damit auch ihre kulturwahrende Bedeutung verlieren (Welz, 2001, S. 589).

3.5.2 Exkurs „Historisches Erzählen“

Es soll ein kurzer Exkurs auf das Thema „Historisches Erzählen“ gemacht werden, weil „Historisches Erzählen“ eine wichtige Rolle bei der geschichtlichen Vermittlung, insbesondere der intrafamiliären, spielt und auf die Identifizierung Einfluss nehmen kann. Sicherlich beschreibt das „Historische Erzählen“ dabei aber nicht die einzige Tradierungsform. Darauf wird in meiner eigenen Studie ausführlich eingegangen (siehe *5.3 Intrafamiliäre Tradierung und schulische Vermittlung von Geschichte*). Auch in meiner Studie spielt das Erzählen aber schon deswegen eine wichtige Rolle, weil meine Gesprächspartner*innen ja auch in der Erhebungssituation mir, aber auch untereinander, Geschichte(n) erzählen und so auf Identität und das Geschichtsbewusstsein einwirken beziehungsweise diese zum Ausdruck bringen. Auch Keppler unterstreicht in ihrer Forschung die Rolle des Familiengesprächs für den kommunikativen intrafamiliären Tradierungsprozess, bezieht sich bei ihrer Forschung aber anders als ich mehr auf die Beschreibung des Kommunikationsvorgangs intrafamiliärer Tradierung, weshalb auf weitere Ausführungen an dieser Stelle verzichtet werden soll (2001, S. 137-159). Meine Forschung wird darüber deutlich

hinausgehen und den intrafamiliären Tradierungs- und schulischen Vermittlungsprozess umfassend analysieren (siehe *5.3.1 Ergebnisse im Überblick*).

Rüsen beschreibt „Historisches Erzählen" als die alltägliche sprachliche Form, Geschichte zu artikulieren und Geschichtsbewusstsein auszubilden und um eine Verknüpfung zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft herzustellen. Erzählen stellt dabei eine Form der Erinnerung dar (Rüsen, 1997, S. 57-58). An dieser Stelle soll auf Assmanns Theorie des „kollektiven Gedächtnisses" und des Erinnerns verwiesen werden, auf die im Folgenden noch eingegangen wird (siehe *3.5.3 Assmanns Theorie des „kollektiven Gedächtnisses" und der Aspekt der Erinnerung*). „Die Geschichte(n) *erfahren* wir nicht, sondern sie werden erzählt: Wir erinnern uns nicht an sie, sondern sie werden uns in einer kulturellen Kommunikation überliefert" (Pandel, 1987, zit. n. Alavi, 1998, S. 65-66). Über das „Historische Erzählen" kann sich eine Identifizierung ausbilden. Meyer-Hamme formuliert, dass von historischer Identität dann zu sprechen sei, wenn ein Subjekt selbst einen narrativen Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Geschichten herstelle und damit zu einer historischen Sinnbildung gelange. Er betont dabei die persönliche Bedeutung von Geschichten, die je nach gesellschaftlichem Kontext verschieden ausfallen kann (damit kann durch das „Historische Erzählen" auch eine Zugehörigkeit und damit eine Identifizierung gestärkt werden), die sich über die Zeit verändern kann (Meyer-Hamme, 2009a, S. 81).

Ziele des Erzählens können gemäß Schütze (1976, S. 183) sein, zu informieren, zu bewerten, zu plausibilisieren oder zu unterhalten (zum Beispiel indem Spannung erregt oder belustigt wird). Je nachdem kann Geschichte verschieden erzählt und verschiedene Medien genutzt werden. Kommunikationsstrategien sollten so gewählt werden, dass die/der Zuhörer*in nicht gelangweilt wird. Aushorchen, Beweise finden, Bewertungen oder Meinungen suggerieren, rechtfertigen, nach Bestätigung suchen, verschleiern oder irreführen können Strategien sein. Sicherlich finden diese Ziele des Erzählens auch Eingang in die Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung und die Vermittlung von Geschichte, worauf meine Studie ausführlich eingeht (siehe *5.2 Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung; 5.3 Intrafamiliäre Tradierung und schulische Vermittlung von Geschichte*).

3.5.3 Assmanns Theorie des „kollektiven Gedächtnisses" und der Aspekt der Erinnerung

Zentral sind im Folgenden die Ausführungen Assmanns aus seinem Werk „Das kulturelle Gedächtnis" (2000). Dieser nimmt wiederum Bezug auf Halbwachs' Konzeption eines „kollektiven Gedächtnisses". Das „kollektive Gedächtnis", das in ein „kommunikatives" und ein „kulturelles" unterteilt werden kann, lässt sich von einem „individuellen" abgrenzen.

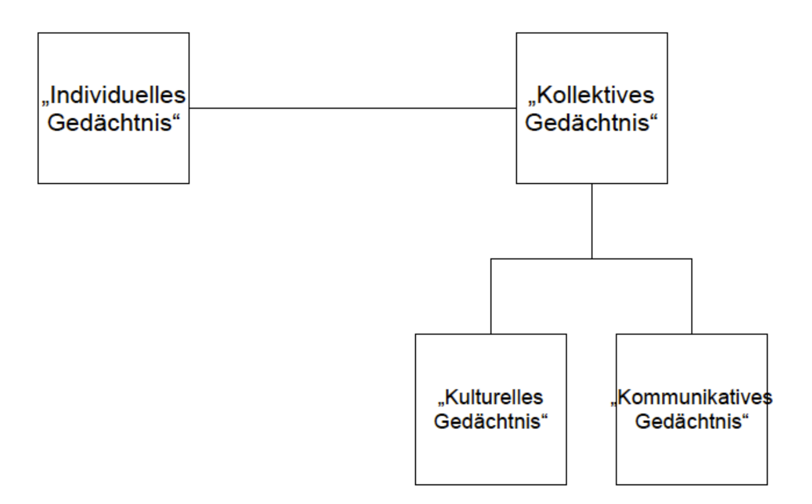


Abbildung 3.10: Überblick „individuelles“ und „kollektives Gedächtnis“

Halbwachs‘ Verständnis eines „kollektiven Gedächtnisses“, das er in seinen Werken „La Mémoire Collective“ (1950) und „Das kollektive Gedächtnis“ (1967) beschreibt, fasst Wischermann in folgenden Thesen zusammen:

- „Die individuelle Erinnerung ist immer in ein ‚kollektives Gedächtnis‘ eingebunden, d.h. unter anderem, daß erst die Rekonstruktion des sozialen Umfeldes Vergessenes wiederherstellen kann.“ (zit. n. Wischermann, 1996, S. 61).
- „Das ‚kollektive Gedächtnis‘ ist eine gelebte, kontinuierliche Denkströmung, der gegenüber das historische Gedächtnis eine absichtsvolle, selektive Anordnung der Gesamtheit der Vergangenheit darstellte“ (zit. n. Wischermann, 1996, S. 61).
- „Die historische Zeit ist eine artifizielle Zeit, die dem gelebten ‚kollektiven Gedächtnis‘ nicht gleichzusetzen ist“ (zit. n. Wischermann, 1996, S. 61). „Historie beginnt, wo Tradition und soziales Gedächtnis aufhören“ (Halbwachs, 1967, S. 103).
- „Gruppen [finden] ihr ‚kollektives Gedächtnis‘ innerhalb eines festliegenden räumlichen Bezugsrahmens [...], etwa eines Stadtteils, eines Wirtschaftsraumes oder eines Raumes gleicher Religion“ (zit n. Wischermann, 1996, S. 61-62).

Im „kollektiven Gedächtnis“ wird somit der Aspekt des Einflusses des sozialen Umfeldes betont sowie der Bezug zur Gegenwart, der sich auch im Begriff des Geschichtsbewusstseins wiederfindet.

Assmann beschreibt nun vier Gedächtnisarten, das „mimetische“, „das Gedächtnis der Dinge“, das „kommunikative“ und das „kulturelle“. Insbesondere soll auf die beiden letzteren Formen als Unterformen des „kollektiven Gedächtnisses“ eingegangen werden. Halbwachs und Assmann betonen damit gesellschaftliche und kulturelle Rahmenbedingungen (Assmann, 2000). Das „kollektive Gedächtnis“ beinhal-

tet eine Zuordnung zu einer entsprechenden Gruppe und hat somit dann auch wiederum mit Identität zu tun. Daneben schließt es auch persönliche Erinnerungen mit ein (Halbwachs, 1985, S. 200-201; Halbwachs, 1967, S. 12). Wichtige Gruppen können dabei unter anderem die Familie sein oder auch eine ganze Nation (Halbwachs, 1985, S. 203; Halbwachs, 1967, S. 64). Es kann mehrere Kollektivgedächtnisse in einer Person geben (aber nur eine Historie) (Assmann, 2000, S. 42-45).

Gegenüberstellung des „kommunikativen“ und des „kulturellen Gedächtnisses“

Das „kommunikative Gedächtnis“ umfasst alle Inhalte, die nur im Austausch mit anderen entstehen. Es befasst sich vor allem mit der jüngsten Vergangenheit. Das „kulturelle Gedächtnis“ beinhaltet die Überlieferung eines Sinns, es geht hier also um eine kulturelle Sinnbedeutung (Assmann, 2000, S. 20-21, S. 48), um die Überlieferung des Ursprungs. Dazwischen bleibt eine unbesetzte Lücke (Assmann, 2000, S. 48).

Das „kommunikative Gedächtnis“ beschreibt die mündliche Tradierung lebendiger alltäglicher Erinnerungen von Generation zu Generation. Durch die Mündlichkeit ist das „kommunikative Gedächtnis“ variationsfähig und zeitlich begrenzt. Es kann nur solange fortbestehen, wie es seine Träger gibt beziehungsweise es von diesen weitergetragen wird. Man geht von drei bis vier Generationen beziehungsweise einem ungefähr 80 Jahre umfassenden Prozess aus (Assmann, 2000, S. 20, S. 50-52).

Das „kulturelle Gedächtnis“ basiert auf speziellen Trägern und nutzt Medien wie zum Beispiel Bücher. Es stellt damit eine länger bestehende „Außendimension“ dar (Assmann, 2000, S. 20). Gerade die Verschriftlichung birgt aber auch das Risiko des Vergessens, beispielsweise durch den Druck, immer wieder Neues erschaffen zu müssen. Ähnlich wie beim „kommunikativen Gedächtnis“ geht es auch beim „kulturellen“ um erinnerte und nicht um faktisch einwandfreie Geschichte(n) (Assmann, 2000, S. 52-53). Darauf wird später auch unter dem Aspekt des „Wahrheitsgehaltes“, der wiederum für die Identitätsbildung wichtig sein kann, eingegangen (siehe *5.3.2 Exkurs „Wahrheitsgehalt“*; *5.1 „In-Geschichte-verstrickte“ Identifizierung*). Anteil am „kulturellen Gedächtnis“ lässt sich auch durch persönliche Anwesenheit bei bestimmten Anlässen, Festen oder Riten nehmen. Diese liefern oft identitätsrelevante Informationen (Assmann, 2000, S. 55, S. 57-58).

In der folgenden Tabelle, die aus Assmanns Werk „Das kulturelle Gedächtnis“ (2000) übernommen wurde, sollen das „kommunikative“ und das „kulturelle Gedächtnis“ noch einmal gegenüber gestellt werden:

Tabelle 3.4: Assmanns Ausführungen zum „kommunikativen“ und „kulturellen Gedächtnis“ (2000, S. 56)

	kommunikatives Gedächtnis	**kulturelles Gedächtnis**
Inhalt	Geschichtserfahrungen im Rahmen individueller Biographien	mythische Urgeschichte, Ereignisse in einer absoluten Vergangenheit
Formen	informell, wenig geformt, naturwüchsig, entstehend durch Interaktion, Alltag	gestiftet, hoher Grad an Geformtheit, zeremonielle Kommunikation, Fest
Medien	lebendige Erinnerung in organischen Gedächtnissen, Erfahrungen und Hörensagen	feste Objektivationen, traditionelle symbolische Kodierung/Inszenierung in Wort, Bild, Tanz
Zeitstruktur	80-100 Jahre, mit der Gegenwart mitwandernder Zeithorizont von drei bis vier Generationen	absolute Vergangenheit einer mythischen Urzeit
Träger	unspezifisch, Zeitzeugen einer Erinnerungsgemeinschaft	spezialisierte Traditionsträger

Eine besondere Form des „kollektiven Gedächtnisses“ ist das Familiengedächtnis. Es stellt eine Form einer Erinnerungsgemeinschaft dar. Gerade in der Familie stellt sich auch die Frage nach der Funktion der Tradierung: Wurde etwas absichtsvoll und wenn ja mit welcher Vermittlungsabsicht weitergegeben oder nur beiläufig, vielleicht sogar unbewusst (Moller, 2010, S. 89)? Sicherlich steht hinter einer Weitergabe immer die Absicht, etwas nicht vergessen zu lassen (Moller, 2010, S. 90) und kann damit auch für die eigene Identität und das Selbstverständnis zentral sein. Wichtig dabei ist nicht nur die kognitive Wissensvermittlung, sondern insbesondere auch eine emotionale Ebene (Levy, 2010, S. 99; Knigge, 2010, S. 11). Dass dies wiederum in der Familie eine wichtige Rolle spielen kann, darauf gehe ich auch in meiner Studie ein (siehe *5.3 Intrafamiliäre Tradierung und schulische Vermittlung von Geschichte*).

Aus sozialkonstruktivistischer Sicht sind Geschichten, die sich die Mitglieder in Systemen gegenseitig immer wieder erzählen, ein wichtiger Gedächtnisspeicher der Systeme. Sie sind Teil der permanenten Wiederherstellung einer Systemidentität: „Wir werden nicht einfach in unsere Familie hineingeboren, sondern in die Geschichten unserer Familie [...]. Familiengeschichten werden erzählt, um die Mitglieder der Familie an die von der Familie gehegten Überzeugungen zu erinnern“ (Mc Goldrick, 2007, S. 60).

Damit handelt es sich beim „kollektiven Gedächtnis“ nicht einfach um einen Speicher, sondern um eine gemeinsame Art der Welt- und Vergangenheitsdeutung. Hier liegt dann die Verbindung zur Tradierung oder auch zur gemeinsamen Verfertigung von Geschichte, so wie sie von den Forschungsgruppen um Welzer noch beschrieben wird (siehe *3.5.4 Die Forschungsgruppen um Welzer und die Frage nach der intrafamiliären Tradierung von Geschichtsbewusstsein bezüglich des Zweiten Weltkriegs*).

Exkurs Erinnerung

Abschließend soll noch auf den Begriff der Erinnerung eingegangen werden, der eine Verbindung zwischen den Bereichen Identität, Geschichtsbewusstsein und Tradierung herstellt. Knigge versteht unter Erinnerung ein Identität und Gemeinschaft stiftendes Erzählen der Vergangenheit (2010, S. 12). Erinnerung geht (in Abgrenzung zur Tradition) von einer Diskontinuität zwischen dem Heute und dem Damals aus: Vergangenheit entsteht durch die wahrgenommenen Unterschiede zwischen damals und heute. An die Vergangenheit lässt sich zurückdenken und sie kann zur heutigen Situation sinnhaft in Bezug gesetzt, das heißt rekonstruiert und damit wiederbelebt werden (Assmann, 2000, S. 31-34, S. 40-42, S. 64, S. 99). Erinnerungen inkludieren auch Transformationen, die vergangene Ereignisse im Heute verändern, im Idealfall sogar wieder gut machen können (Assmann, 2000, S. 83-84). Erinnerungen sind immer konkret und beziehen sich auf ganz bestimmte Personen, Orte, Zeiten und Ereignisse (Assmann, 2000, S. 38-39). Schließlich geht Erinnerung mit einer gewissen Bedeutsamkeit einher: „Nur *bedeutsame* Vergangenheit wird erinnert, nur *erinnerte* Vergangenheit wird bedeutsam“ (Assmann, 2000, S. 77). Wichtig für Erinnerungen ist die kommunikative Teilhabe an verschiedenen Gruppen und damit der Erwerb verschiedener Rahmen für die Erinnerung, so dass sie nur durch Sprache und Kommunikation möglich wird (Moller, 2010, S. 86-87). „Erinnerbar ist nur das, was im (persönlichen, medialen oder gedanklichen) Austausch mit anderen mitteilbar ist“ (Moller, 2010, S. 85).

Der Begriff „kollektives Gedächtnis“ könnte fälschlicherweise über die Tatsache hinwegtäuschen, dass Gedächtnis und Erinnerung immer dem einzelnen Individuum zuzurechnen sind. Assmann möchte lediglich den sozialen Einfluss auf das Gedächtnis und die Erinnerung des Einzelnen betonen. Assmanns Theorie des „kollektiven Gedächtnisses“ und seine Unterscheidung in ein „kommunikatives“ und ein „kulturelles“ beschreibt Möglichkeiten von Tradierungs- oder Weitergabeprozessen und stellt damit eine wichtige Grundlage für meine Studie dar. Assmann betont ähnlich wie auch Tajfel und Turner den sozialen Rahmen für die eigene Identität, das Geschichtsbewusstsein und den Weitergabeprozess (siehe *3.3.5 Theorie der sozialen Identität nach Tajfel und Turner*). Familie und Nation stellen dabei besonders relevante Kollektive in meiner Studie dar. Auch ich werde später auf Aspekte zu sprechen kommen, die dem „kommunikativen“ versus dem „kulturellen Gedächtnis“ zuzuordnen sind. Sicherlich spielt innerhalb der Familie die Weitergabe eigens erlebter Geschichte eine wichtige Rolle. Es kann aber auch ein kommunikativer Austausch über andere geschichtliche Themen, in die weder Kinder- noch Elterngeneration involviert war, stattfinden. Umgekehrt können biographische Ereignisse nicht nur im „kommunikativen Gedächtnis“, sondern auch im „kulturellen“ eine Rolle spielen (zum Beispiel, wenn Biographien von Zeitzeug*innen veröffentlicht werden). Damit verschwimmen auch die Anteile von mehr objektiver und mehr subjektiver Geschichtsvermittlung und die Zeitspannen, die dem „kommunikativen“ und dem „kulturellen Gedächtnis“ zugeordnet werden. Darüber hinaus wird sich meine Studie ähnlich wie Assmanns Ausführungen auch mit dem Einsatz von Medien (derer sich insbesondere das „kulturelle Gedächtnis“ bedient) und dem „Wahrheitsgehalt“ befassen. Damit kann Assmanns Einteilung und Unterscheidung des „kommunikati-

ven“ und „kulturellen Gedächtnisses“ als Basis meiner Erhebung dienen und durch meine Ergebnisse im spezifischen Fall konkretisiert werden. Assmanns „kommunikatives Gedächtnis“ wird in meiner empirischen Studie durch die Eltern der befragten Jugendlichen abgebildet (und in indirekter Form durch die Großeltern, wenn von diesen im Gespräch erzählt wird), das „kulturelle Gedächtnis“ tritt ebenfalls innerhalb der Familie aber auch durch die Schule auf, was sich vor allem im Einsatz von Medien (zum Beispiel Museumsbesuche) zeigt (siehe siehe *5.3 Intrafamiliäre Tradierung und schulische Vermittlung von Geschichte*).

3.5.4 Die Forschungsgruppen um Welzer und die Frage nach der intrafamiliären Tradierung von Geschichtsbewusstsein bezüglich des Zweiten Weltkriegs

Welzer befasst sich zusammen mit Kolleginnen (unter anderem Moller und Tschuggnall) mit dem Thema der intrafamiliären Tradierung, dem Familienalbum, von Geschichte. Sie beschränken ihre Forschung dabei auf das Thema des Zweiten Weltkriegs und befragen mehrere Generationen von Familien. Im Allgemeinen bemängeln sie, dass die direkte Kommunikation vor allem auch in der Familie gegenüber pädagogischen Geschichtsvermittlungen bislang weitgehend unterschätzt wurde (Welzer, 2010, S. 19).

Welzer und Kolleginnen führen Familiengespräche mit Mitgliedern verschiedener Generationen über die Vergangenheit im Allgemeinen und den Nationalsozialismus und den Holocaust im Speziellen. Damit wird der Geschichte des Zweiten Weltkrieges eine übergeordnete Stellung eingeräumt. Beschrieben wird ein Prozess der „gemeinsamen Verfertigung“ von Geschichte, was eine gemeinsame Konstruktion beziehungsweise eine Vergegenwärtigung der Vergangenheit zwischen den verschiedenen Generationen bedeutet und auf das eigene Selbstverständnis Einfluss nimmt (Welzer, Moller & Tschuggnall, 2002, S. 20). Welzer und Kolleginnen beschreiben einen Prozess kommunikativer Tradierung, die durch einen Interpretationsspielraum und Sinnstiftungsprozess erst möglich wird. An dieser Stelle soll noch einmal auf die Ausführungen Assmanns zum „kommunikativen Gedächtnis“ verwiesen werden (siehe *3.5.3 Assmanns Theorie des „kollektiven Gedächtnisses“ und der Aspekt der Erinnerung*).

Welzer und Kolleginnen befragen eine Stichprobe von Zeitzeug*innen (48), Kindern (50) und Enkeln (44). Insgesamt werden 40 Familiengespräche und 142 Interviews durchgeführt (Welzer, Moller & Tschuggnall, 2002, S. 11). Zum Einstieg in die Familiengespräche werden verschiedene Filmsequenzen über Ereignisse der Zeit des Nationalsozialismus und des Holocausts gezeigt (Welzer, Moller & Tschuggnall, 2002, S. 211-214). Es handelt sich um eine eher „selektive[...] Stichprobe“, „die sich selbst ein eher kritisches Bewusstsein zuschreiben würden [sic]“ (Welzer, Moller & Tschuggnall, 2002, S. 15). Die Interviewer*innen treten als soziale Personen ins Feld und können somit ebenfalls in die intrafamiliäre Tradierung einbezogen werden (Welzer, Moller & Tschuggnall, 2002, S. 27). Welzer und Kolleginnen gehen bei ihrer Befra-

gung nicht explizit auf die intrafamiliäre Tradierung ein, sondern versuchen dieser beizuwohnen und sie dadurch zu erforschen.

Die Forschungsgruppe um Welzer beschreibt als Voraussetzungen, dass Geschichte von einer Generation zur nächsten tradierbar wird, die folgenden Punkte:

- Die zu tradierende geschichtliche Erzählung muss offen und fragmentarisch sein, so dass Platz für Ergänzungen der Zuhörer*in/des Zuhörers bleibt.
- Die zu tradierende geschichtliche Erzählung muss mit eigenen Erfahrungen des Zuhörers verknüpft werden können.
- Die zu tradierende geschichtliche Erzählung muss eine emotionale Bedeutung für den Zuhörer aufweisen (Welzer, Moller & Tschuggnall, 2002, S. 196-197). Man kann auch vom „Prozess der Verlebendigung" sprechen (Welzer, Moller & Tschuggnall, 2002, S. 201). Anmerkung: Hier spielt also, wie Haußer es für die Identifizierung formuliert, die emotionale Bedeutsamkeit auch für den Tradierungsprozess eine Rolle (siehe *3.3.3 Das Selbstkonzept nach Haußer*).

So kann durch die Weitergabe von Geschichte ein soziales Gedächtnis, in diesem spezifischen Fall ein Familiengedächtnis, als fiktive Einheit geschaffen werden, das Kohärenz und Identität mit der Erinnerungsgemeinschaft herzustellen vermag (Welzer, Moller & Tschuggnall, 2002, S. 195-197).

Als Ergebnis beschreibt die Forschungsgruppe um Welzer fünf Tradierungstypen, die zum einen durch die Rolle der Erzähler*in/des Erzählers (in der Regel die Zeitzeug*in/der Zeitzeuge der Zeit des Nationalsozialismus) zum anderen durch die Rolle der Zuhörer*in/des Zuhörers (Kinder oder Enkelkinder) charakterisiert wird: Zur Veranschaulichung soll für jeden Typ ein Beispiel angeführt werden:

- **Opferschaft:** „Ja, wir haben so allerhand hinter uns" (Welzer, Montau & Plaß, 1997, S. 145). Bei dem Tradierungstyp der Opferschaft spielt eine sogenannte „Wechselrahmung" eine zentrale Rolle. Attribute, die für die nationalsozialistische Zeit normalerweise für die jüdische, verfolgte Bevölkerung gewählt werden, verwendet die Sprecher*in/der Sprecher hier für sich selbst. Dies löst bei der Zuhörer*in/dem Zuhörer Mitleid aus und führt zu Empathie. Für beide macht es frei von der Schuld der eigenen Person beziehungsweise Familie (Welzer, Moller & Tschuggnall, 2002, S. 82; Welzer, Montau & Plaß, 1997, S. 145-158).
- **Rechtfertigung:** „Da war doch gar nicht viel los" (Welzer, Montau & Plaß, 1997, S. 159). Beim Tradierungstyp der Rechtfertigung kann man sich die familiäre Erzählsituation wie einen Gerichtssaal vorstellen, die Zeitzeug*in/der Zeitzeuge auf der Anklagebank, Nachkommen als Ankläger*innen, ähnlich wie dies in der Nachkriegszeit den Alliierten gegenüber stattfand (Welzer, Moller & Tschuggnall, 2002, S. 82-83; Welzer, Montau & Plaß, 1997, S. 159-171).
- **Distanzierung:** „Klumpfüßchen erzählt Märchen" (Welzer, Montau & Plaß, 1997, S. 172) (gemeint ist damit Goebbels). Wendet eine Zeitzeug*in/ein

Zeitzeuge den Tradierungstyp der Distanzierung an, benutzt sie/er häufig Ironie, zieht die Zeit des Zweiten Weltkrieges ins Lächerliche, um sich auf diese Weise von den Geschehnissen zu distanzieren. Auf Seiten der Zuhörer*in/des Zuhörers führt das meist zu einer Solidarisierung und einem gemeinsamen Amüsieren über die Geschichte (Welzer, Moller & Tschuggnall, 2002, S. 82; Welzer, Montau & Plaß, 1997, S. 172-185).

- **Faszination:** „Das war eigentlich ‘ne schöne Zeit" (Welzer, Montau & Plaß, 1997, S. 186). Der Tradierungstyp der Faszination sieht so aus, dass die Zeitzeug*innen „mit glänzenden Augen" (Welzer, Moller & Tschuggnall, 2002, S. 83) in die NS-Vergangenheit eintauchen. Es kommt zu einem Vergleich zwischen Erzähler*innen und Zuhörer*innen über die damalige und die heutige Zeit. Vor allem, wenn es um die Freizeitgestaltung der damaligen Jugendorganisationen geht, ist auf Seiten der Zuhörer*innen häufig eine Perspektivübernahme möglich (Welzer, Moller & Tschuggnall, 2002, S. 83; Welzer, Montau & Plaß, 1997, S. 186-197).
- **Überwältigung:** „Die Reinszenierung der Vergangenheit" (Welzer, Montau & Plaß, 1997, S. 198) ist ein Beispiel für den Tradierungstypen der Überwältigung. Er ist dadurch gekennzeichnet, dass der Eindruck entsteht, es sei seit den Ereignissen der NS-Zeit noch keinerlei Zeit vergangen. Hier werden Szenen erzählt, die „zur Identifikation und Perspektivenübernahme" regelrecht einladen (Welzer, Montau & Plaß, 1997, S. 84). Die Zuhörer*innen werden stumm, werden auch heute davon überwältigt. Dieser Tradierungstyp hat im erhobenen Datenmaterial aber nur eine geringe Bedeutung (Welzer, Moller & Tschuggnall, 2002, S. 83-85; Welzer, Montau & Plaß, 1997, S. 198-211).

Zusammenfassend lässt sich zur intrafamiliären Tradierung von Geschichte nach Welzer, Moller und Tschuggnall festhalten (2002, S. 196): Intrafamiliäre Tradierung von Geschichte ist

- der Vorgang des aktiven, gemeinsamen Verfertigens der Vergangenheit im Gespräch,
- der Vorgang des Auffüllens der Leerstellen in den erzählten Geschichten durch die Zuhörer und die Rolle, die kulturelle Schemata dabei spielen,
- der Vorgang der Aneignung des Erzählten nach Maßgabe dessen, was für die Hörer (und potentiellen Weitererzähler) Sinn macht,
- die Gebundenheit dieses Sinns an die emotionalen und normativen Anforderungen, die Erinnerungsgemeinschaften ihren Mitgliedern auferlegen.

Zum methodischen Vorgehen lässt sich sagen, dass ich die Idee, die Forscher*innen als soziale Personen in das Feld kommen zu lassen, als gewinnbringend erachte, auch wenn diese immer als Fremdkörper in der Familie wahrgenommen werden können. Auch ich werde später durch meine Anwesenheit in der Erhebungssituation einem möglichen Tradierungsprozess in der Familie beiwohnen. Daneben richte ich mich aber auch explizit an die Gesprächsteilnehmer*innen mit der Frage, was sie mir über die intrafamiliäre Tradierung im Allgemeinen erzählen können (siehe *5.3 Intrafamiliäre Tradierung und schulische Vermittlung von Geschichte*). Letzteres sehen Welzer und Kolleg*innen in ihrer Forschung nicht vor. In Abgrenzung dazu erfasse

ich in Form von Aussagen der Forschungspartner*innen auch die schulische Vermittlung von Geschichte. Das Forschungsanliegen der Gruppe um Welzer, dass der Einfluss der Familie auf das Geschichtsbewusstsein gegenüber der pädagogischen Geschichtsvermittlung unterschätzt wird, teile auch ich. Kritisch bleibt zu bemerken, dass sich Welzer und seine Kolleg*innen auf die Geschichte des Nationalsozialismus beschränken, wie dies auch bezüglich anderer angeführter Studien, zum Beispiel bei Georgi (siehe *3.4.6 Georgi: Geschichtsbewusstsein Jugendlicher mit Migrationshintergrund und historisch geprägte Positionierungen zum Thema Nationalsozialismus*) schon angemerkt wurde. Die Autor*innen erfassen vor allem Geschichte, die von der befragten Großelterngeneration selbst erlebt wurde. In meiner Erhebung spielt dies sicherlich auch eine Rolle, ich gehe aber deutlich über diesen Bereich von tradierter Geschichte hinaus. Oftmals geht es in meiner Erhebung gerade nicht um selbst erlebte Geschichte der Anwesenden, aber immer um Geschichte, die für die Befragten von Bedeutung ist. Schließlich betonen Welzer und Kolleg*innen die emotionale Bedeutung der Geschichte für die Zuhörer*in/den Zuhörer, was auch meines Erachtens den Tradierungsprozess mindestens unterstützt und wie bereits dargestellt in verschiedenen Identitätstheorien aufgegriffen wird (siehe *3.3.2 Die Identitätstheorie nach Marcia; 3.3.3 Das Selbstkonzept nach Haußer*).

Welzers Argument, dass eine intrafamiliäre Tradierung dann stattfindet, wenn die erzählte Geschichte offen und fragmentarisch ist, kann zwar auch bei mir beobachtet werden (zum Beispiel bei Familie F), jedoch ist dies auf meiner Datengrundlage nicht immer der Fall. Auch andere Formen der Tradierung als die gemeinsame Verfertigung sind denkbar, zum Beispiel eine einfache Übernahme geschichtlicher Inhalte beipsielsweise der Elterngeneration (siehe *5.3.3 Fallbeispiel A: „Mein Vater erzählt mir auch immer wieder." (A1)*). Man könnte hier mit Marcias Worten übertragen auf die Tradierung von einem übernommenen Geschichtsbewusstsein, analog zur übernommenen Identität, sprechen (siehe *3.3.2 Die Identitätstheorie nach Marcia*).

Alle Typen, die Welzer und Kolleg*innen formulieren, sind auf die Geschichte des Zweiten Weltkriegs ausgelegt, so dass sie auf meine Daten nur bedingt sinnvoll übertragen werden können. Aber es wäre duchaus denkbar, die formulierten und charakterisierten Typenbegriffe zu entlehnen und auf andere geschichtliche Aspekte anzuwenden, solange klar bleibt, dass damit keine Gleichsetzung zu Phänomenen den Zweiten Weltkrieg betreffend gemeint ist. Der Typ der Opferschaft, der zum Beispiel auch von Georgi angesprochen wird (siehe *3.4.6 Georgi: Geschichtsbewusstsein Jugendlicher mit Migrationshintergrund und historisch geprägte Positionierungen zum Thema Nationalsozialismus*), spielt in meiner Erhebung insbesondere im polnischstämmigen Interview bezüglich des Zweiten Weltkriegs eine Rolle. Opferschaft spielt aber auch in anderen geschichtlichen Kontexten, zum Beispiel bezüglich der Migrationsgeschichte, eine Rolle. Darauf wird an anderer Stelle noch ausführlicher eingegangen (siehe *6.6 Einordnung meiner Ergebnisse in den Forschungsstand und gewinnbringende Ergebnisse: „Nationale" Identifizierung, „Daseinsberechtigung" und „Völkerverständigung" als zentrale Kategorien*). Der Aspekt der Rechtfertigung wird auch in meiner Erhebung zum Beispiel bei F1 bezüglich des Zweiten Weltkrieges angesprochen (als eine in der Schule vermittelte Haltung) und spielt in meiner später beschriebenen Funktion von Geschichte der „Daseinsberechtigung" eine Rolle. Bezüglich der türkischen Geschichte und der Migrationsge-

schichte der 1960er Jahre könnten Welzers Typenbegriffe der Distanzierung, Faszination und Überwältigung entlehnt werden. Man könnte von einer Distanzierung sprechen, wenn die Gesprächspartner F1 und F2 ironisch anmerken, die Türken seien immer die Besten gewesen und würden immer als solche dargestellt. Der Typ der Faszination kommt zum Beispiel in den romantischen Aussagen F1s über die 1960er Jahre zum Ausdruck. Bei A1 könnte man eine Überwältigung beobachten, ebenfalls jedoch gegenüber der türkischen Geschichte und nicht bezogen auf den Zweiten Weltkrieg, als er ausführt, was er für sein Land getan hätte, hätte er zu Zeiten des Osmanischen Reichs gelebt.

3.5.5 Favas rassismuskritische Diskursanalyse zur Erziehung nach Auschwitz in der Einwanderungsgesellschaft

Fava befasst sich mit dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs von 1995 bis 2008 und der Frage nach der Erziehung nach Auschwitz in der Einwanderungsgesellschaft (Fava, 2015, S. 12-13). Dabei werden insbesondere die Themenschwerpunkte geschichtsbezogene Identifizierung (bei Jugendlichen und Erwachsenen mit und ohne Migrationshintergrund) und Vermittlung von Geschichte in der Gesellschaft im Allgemeinen und im Bildungskontext im Besonderen aufgegriffen. Der alleinige Fokus liegt auf der Geschichte des Zweiten Weltkriegs.

Der Textkorpus, den Fava in einer rassismuskritischen Diskursanalyse beleuchtet, setzt sich aus Beiträgen zu den Stichworten „Lernen über Nationalsozialismus und Holocaust“ und „Einwanderungsgesellschaft“ sowie verwandten Begrifflichkeiten zusammen. Auch die Themenschwerpunkte „Geschichtsbezüge von Migranten“ und „aktuelle Anforderungen an die Gedenkstättenpädagogik“ werden berücksichtigt (Fava, 2015, S. 58-59). Es werden nur Texte in die Analyse aufgenommen, bei denen die Herkunft der Jugendlichen und Erwachsenen klar bestimmt wird (Fava, 2015, S. 59). Im Allgemeinen werden Aufsätze in fachdidaktischen Zeitschriften oder in Sammelbänden und in Zirkularschreiben der sich etablierenden außerschulischen NS-Gedenkstätten- und Museumsdidaktik und eigenständigen Einrichtungen, Monographien, Tagungsankündigungen und Artikel in Zeitungen für pädagogische Berufe und einschlägige Internetforen und -archive erfasst (Fava, 2015, S. 59-60). Grundsätzlich lassen sich die einbezogenen Daten in drei Kategorien einteilen, nämlich „theoretisch-konzeptionelle Grundlegungen“, „Praxisberichte und empirische Studien“ und „Konzepte für die Praxis“ (Fava, 2015, S. 60). Insbesondere wird noch Material hinzugezogen, in dem Migrant*innen selbst einbezogen werden (Fava, 2015, S. 60). Fava geht unter anderem auch auf die von mir vorgestellten Studien von Kölbl, Georgi und Liakova und Halm ein (siehe *3.4.5 Kölbls Studien zum Geschichtsbewusstsein im Jugendalter mit und ohne Migrationshintergrund: Verwissenschaftlichtes Geschichtsbewusstsein versus „In-Geschichte-verstrickt“*; *3.4.6 Georgi: Geschichtsbewusstsein Jugendlicher mit Migrationshintergrund und historisch geprägte Positionierungen zum Thema Nationalsozialismus*; *3.4.7 Liakovas und Halms Studie zu Geschichtsbewusstsein und Migration*). Fava geht in ihrer Diskursanalyse inhaltlich und strukturell orientiert vor und entwirft so ein Bild bezüglich der Themen und Schwerpunkte, Positionen, Bezugnahmen und Kontroversen, die sich

im Diskurs finden lassen. In einer der groben Analyse folgenden Feinanalyse werden weitere Kategorien gewonnen, Vorannahmen bestätigt oder auch korrigiert (Fava, 2015, S. 58). So schafft es Fava grundlegende Aussagen sozialer Strukturen der Gesellschaft durch ihre Diskursanalyse zur Erziehung nach Auschwitz sichtbar zu machen (Fava, 2015, S. 363) und Argumentationsmuster und implizite Voraussetzungen und Implikationen herauszuarbeiten (Fava, 2015, S. 61).

Fava formuliert folgende Forschungsfragen:

- „Welche Jugendlichen werden als ‚Migranten' angesehen, wie werden sie charakterisiert und von den anderen Jugendlichen unterschieden?" (Fava, 2015, S. 58).
- „Welche Beziehungen werden zwischen welchen migrationsanderen Jugendlichen [...] und welchem Lerngegenstand und welcher Didaktisierung hergestellt?" (Fava, 2015, S. 58).
- „Was gilt als das allen Zukommende in Bezug auf das Lernen über Holocaust und Nationalsozialismus? Ist das allen oder das partikularen Gruppen Zukommende nur durch Reproduktion der Unterscheidung in *Deutsche* und *Migranten* lehr- und lernbar?" (Fava, 2015, S. 58).
- „Welche migrationsdiskurstypischen Phänomene treten auf, und finden dabei Differenzierungsmechanismen Anwendung, die zur diskursiven Reproduktion von Migrationsanderen beitragen?" (Fava, 2015, S. 58).

Die Autorin arbeitet anhand ihres zugrunde gelegten Materials folgende Ergebnisse heraus, wobei die Bezeichnungen der Kernpunkte von Fava selbst übernommen wurden (2015, S. 341-364):

„Welche Jugendlichen werden als ‚Migranten' angesehen, wie werden sie charakterisiert und von den anderen Jugendlichen unterschieden?" (Fava, 2015, S. 58):

- **Großeltern, Abstammung, Nation oder Islam:** Die Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund unterscheiden sich im Hinblick auf die Geschichte des Nationalsozialismus vor allem bezüglich der tatsächlichen oder metaphorischen Großelterngeneration. Das meint die Teilhabe der Großeltern von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund am Nationalsozialismus, ungeachtet dessen, ob dies tatsächlich der Fall war. Umgekehrt wird bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund und deren Großeltern davon ausgegangen, dass keine Teilhabe am Nationalsozialismus vorliegt. Diesbezügliche Familienerzählungen finden kaum Beachtung. Fava betont vor allem die Heterogenität innerhalb der Gruppe der Migrant*innen sowie Gemeinsamkeiten zu Jugendlichen der Gruppe ohne Migrationshintergrund. Insgesamt geht es immer wieder um „nationale" Zugehörigkeitszuordnungen und Abgrenzungen, um eine Identifikation als „Deutsche" versus „Nicht-Deutsche", das heißt anderer „nationaler" (oft „türkischer") oder „religiöser", meist „muslimischer" Kategorisierungen. Die Möglichkeit mehrerer nebeneinander bestehender Zugehörigkeiten wird in der Regel nicht erfasst (Fava, 2015, S. 341-344; Fava, 2004, S. 7).

- **Erfahrungen von Flucht, Verfolgung, Krieg, von Migration und von Rassismus:** Neben der „nationalen“ Unterscheidung vereinen die Gruppe der Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund Kriegserfahrungen, Verfolgung, Flucht, Migration und Rassismus. Das grenzt sie im Diskurs von den Mitgliedern der deutschen Mehrheitsgesellschaft ab (Fava, 2015, S. 345).

„Welche Beziehungen werden zwischen welchen migrationsanderen Jugendlichen [...] und welchem Lerngegenstand und welcher Didaktisierung hergestellt?“ und „Was gilt als das allen Zukommende in Bezug auf das Lernen über Holocaust und Nationalsozialismus? Ist das allen oder das partikularen Gruppen Zukommende nur durch Reproduktion der Unterscheidung in *Deutsche* und *Migranten* lehr- und lernbar?“ (Fava, 2015, S. 58):

Grundsätzliches Ziel ist es, die Erziehung nach Auschwitz mit einem interkulturellen Lernen in Einklang zu bringen.

- **Andere Genozide, Menschenrechtsbildung, türkische Juden; subjektorientierte Methoden:** Die Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust wird für Jugendliche und Erwachsene mit Migrationshintergrund als fremde und nicht eigene Geschichte erachtet, ungeachtet einer tatsächlichen Teilhabe (zum Beispiel durch die Verfolgung eigener Landsleute oder durch unterlassene Hilfe gegenüber Verfolgten) (Fava, 2015, S. 346). Gefordert werden immer wieder die Herstellung von Beziehungen (zu anderen, zu der Migrationsgesellschaft zuordenbaren Genoizden, zum Beispiel zum Völkermord der Türk*innen an den Armenier*innen) oder eine Abstraktion auf übergeordnete Aspekte (wie der Menschenrechtsbildung). Damit sollen mehr subjektive Entfaltungsmöglichkeiten geschaffen werden und das vorherrschende moralisierende und instruktive Lernen ohne Freiräume ersetzt werden. Grundsätzlich geht es aber immernoch um das Lernziel der Annahme von Schuld und Verantwortung der eigenen Nation und Großelterngeneration (Fava, 2015, S. 346).
- **„Pädagogik der Anerkennung“, Integration:** Aktuell wird das Lernen über den Nationalsozialismus als instruktiv und moralisierend charakterisiert, das wenig Freiraum für persönliche Entfaltungen und Eigenständigkeit lässt (Fava, 2015, S. 347). Die Migrant*innen sollen die ihnen zugeschriebene Identifikation als „Nicht-Zugehörige“ bezüglich des Zweiten Weltkriegs annehmen (Fava, 2015, S. 347). Von den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund wird stattdessen das Annehmen von Verantwortung und Schuld durch die eigene Großelterngeneration und eine „Anerkennung des Fremden und anderen“ erwartet. Damit wird in der Anerkennung der Schuld und Verantwortung des Nationalsozialismus im gleichen Atemzug erneut eine Abgrenzung und Ausgrenzung anderer vorgenommen, die am deutschen Kollektiv nicht teilhaben (dürfen) (Fava, 2015, S. 348).
- **Antisemitismus:** Antisemitismus wird im Diskurs unter der türkischstämmigen Migrationsgesellschaft meist durch die Weigerung der Annahme des jüdischen Opferstatus im Kontext des Nahostkonflikts zum Ausdruck gebracht (Fava, 2015, S. 348-349).

- **Gleichsetzung, Feindschaft gegen Kurden, Opferkonkurrenz:** Im Diskurs herrscht die Haltung einer Differenzierung vor, statt einer Gleichsetzung von Ereignissen (zum Beispiel die Exklusion von Kurd*innen oder Armenier*innen durch die Türk*innen) mit dem Holocaust und dem Nationalsozialismus. Nur wenige Autor*innen befürworten eine Analogiebildung als Aktualisierungsprozess. Die Mehrzahl spricht sich lediglich für die Aufnahme der schmerzhaften Erfahrungen in Form eines Forums aus (Fava, 2015, S. 349). Diskriminierungserfahrungen und dem Opferstatus der heutigen Migrant*innen wird kaum Raum eingeräumt. Im Sinne der Integrationspolitik wird ein gemeinsamer Kampf gegen Rassismus und Antisemitismus propagiert. Unter der Migrationsgesellschaft herrscht manchmal ein Vergleich zwischen dem eigenen Opferstatus als Migrant*innen zum Opferstatus der Jüd*innen/Juden vor, der so im Diskurs meist nicht zugelassen wird. Gleichzeitig gilt aber der Gegenwartsbezug des Nationalsozialismus als Leitkriterium. Grundsätzlich wird immer nur eine Täteridentifikation zugelassen (Fava, 2015, S. 349-351; Fava, 2004, S. 6).
- **Eintrittsbillet:** Eine Heterogenität innerhalb der Aufnahmegesellschaft und der Migrationsgesellschaft wird nicht aufgegriffen: Auch Mitglieder der Minderheitengesellschaft könnten sich mit dem Nationalsozialismus auseinandersetzen, genauso wie es Angehörige der Mehrheitsgesellschaft nicht tun könnten (Fava, 2015, S. 351; Fava, 2004, S. 7).
- **Fehlen familienbiographischer Bezüge:** Familienbiographische Bezüge von „leiblichen Vorfahren, die Teil der deutschen ‚Schicksalsgemeinschaft' gewesen seien“ fehlen (Fava, 2015, S. 352). Auch tatsächliche Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus der Großelterngeneration der Migrant*innen finden keine Beachtung. Wie bereits erwähnt, geht es vorrangig um eine Identifikation als Täter, Mitläufer oder mindestens Zuschauer, nicht als Opfer. Weil der Nationalsozialismus als der Migrationsgesellschaft nicht zugehörig beschrieben wird, werden Vergleiche und Abstrahierungen angestellt (zum Beispiel zum Völkermord an den Armenier*innen oder zur Menschenrechtsbildung im Allgemeinen), damit auch Angehörige einer Minderheitengesellschaft von der Vermittlung der Geschichte des Nationalsozialismus profitieren können (Fava, 2015, S. 352-353).

„Welche migrationsdiskurstypischen Phänomene treten auf, und finden dabei Differenzierungsmechanismen Anwendung, die zur diskursiven Reproduktion von Migrationsanderen beitragen?“ (Fava, 2015, S. 58).

- **Differenzierung auf Basis des Multi- und Interkulturalismus:** Ziel ist es, dass Deutschland zur multikulturellen Gesellschaft wird. Dazu soll auch die Vermittlung der Geschichte des Nationalsozialismus interkulturell geöffnet werden (Fava, 2015, S. 354-355). Fava formuliert: „Migranten sollen als Träger_innen anderer als deutscher nationalkollektiver Erinnerungen einen gleichwertigen Raum im Medium der staatlichen Selbstrepräsentation erhalten“ (Fava, 2015, S. 355). Damit soll auch Diskriminierungen begegnet werden und verschiedene Sichtweisen/Perspektiven und eine interkulturelle Reflexion für alle Schüler*innen sinnvoll genutzt werden. Das könnte allerdings dazu führen, dass Migrant*innen auf diese Weise wiederum zu „anderen“

gemacht werden, um überhaupt Anerkennung erfahren zu können (Fava, 2015, S. 355-356).

- **Türkisierung und Muslimisierung:** Vor allem der türkischstämmigen Migrationsgesellschaft wird eine besondere Stellung zum Nationalsozialismus eingeräumt, nämlich dann, wenn es um die Türkei als Exilland oder um eine unterlassene oder unzureichende Hilfe der Türkei zur Rettung jüdischer Türk*innen geht (Fava, 2015, S. 356-357).
- **Entgleichung:** Grundsätzlich liegt im Diskurs eine Verschiedenheit zwischen der Migrationsgesellschaft und der Aufnahmegesellschaft vor, was die Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus angeht. So halten es Autor*innen für erklärungsbedürftig, wenn sich Migrant*innen für den Nationalsozialismus interessieren, während bei der Aufnahmegesellschaft eine diesbezügliche Beschäftigung vorausgesetzt wird. Damit findet auch hier eine „nicht-deutsche nationale" oder „religiös islamische" Zuschreibung statt (Fava, 2015, S. 357-358).
- **Differenzierung durch Integrations- und Antidiskriminierungsmaßnahmen:** Eine Differenzierung wird auch dadurch vorgenommen, dass der Migrationsstatus oft fälschlicherweise mit dem Sozialstatus in Zusammenhang gebracht wird, woran didaktische Überlegungen ansetzen (Fava, 2015, S. 358).
- **Differenzierung über Sprechermächtigung:** Eine weitere Differenzierung entsteht dadurch, dass in der Migrationsgesellschaft oft erst eine Sprechermächtigung (zum Beispiel durch die Einladung von Migrant*innen zu einer Tagung oder der Aufforderung, einen Artikel zu schreiben) notwendig wird, durch die sich die Mitglieder der Migrationsgesellschaft von der Aufnahmegesellschaft unterscheiden (Fava, 2015, S. 359).
- **„Othering":** Grundsätzlich wird im Diskurs ein „Othering" vorgenommen (siehe *3.2.3 Exkurs Migrationspädagogik*): Auf der einen Seite stehen die „Deutschen", denen die Verbrechen am Zweiten Weltkrieg zugeschrieben werden und von welchen eine Schuld- und Verantwortungsübernahme und emotionale Auseinandersetzung erwartet wird, auf der anderen Seite die Migrant*innen, die bezüglich der Geschichte des Nationalsozialismus frei von Schuldgefühlen sind, die am „deutschen" Erbe aber auch nicht teilhaben (können) und sich dadurch, wenn, dann auf einer rational intellektuellen Ebene mit dem Nationalsozialismus beschäftigen. Das trägt aber wiederum, wie bereits erwähnt, zu einer Stabilsierung einer „deutschen" Identifizierung und einer Ausgrenzung anderer bei. Eine (Über-)Identifikation mit den Opfern des Holocaust, die Ablehnung der Annahme der Täteridentifikation sowie das Vergleicheziehen mit anderen Genoziden wird abgelehnt. Der Holocaust soll für die heutige Zeit lehren, Rechtsextremismus vorzubeugen/zu bekämpfen und einer Völkerverständigung dienlich sein (Fava, 2015, S. 359-363).

Abschließend soll noch eine Wertung Favas Vorgehen und ihrer Ergebnisse und ein Brückenschlag auf meine eigene Studie gemacht werden. Fava befasst sich, anders

als ich, ausschließlich mit der Thematik des Zweiten Weltkriegs. Positiv anzumerken ist, dass Fava eine Vielzahl verschiedenster Studien in ihre Analyse einbezieht und explizit auch auf Quellen eingeht, die Jugendliche und Erwachsene mit Migrationshintergrund im Bildungskontext einbeziehen. Fava bleibt dabei nahe an den Aussagen der ursprünglichen Autor*innen, um Ergebnisse nicht dadurch zu verfälschen, dass sie aus dem Zusammenhang gerissen sind und schafft so eine qualitative Charakterisierung des Diskurses. Inhaltlich setzt meine Studie, auch wenn ich mich gerade nicht explizit auf die Geschichte des Zweiten Weltkriegs beziehe, an Favas Ergebnissen an: So ist es mir besonders wichtig, keine („nationale“) Zuschreibung vorzunehmen, sondern dies den Betroffenen und Befragten selbst zu überlassen. In meinen Ergebnissen wird sich aber zeigen, dass die Angehörigen der Migrationsgesellschaft immer wieder eine „nationale“ Zuschreibung von außen erleben und eine solche auch selbst vornehmen (siehe *5.1.1 Ergebnisse im Überblick*). Außerdem ermöglicht meine Befragung mehrere gleichzeitige Kategorisierungen, was Fava in ihrer Diskursanalyse als Kritikpunkt äußert. Ich lasse nicht nur die geschichtliche Thematik offen, sondern auch die Bezugnahme der Befragten zum Zweiten Weltkrieg. Zum Teil finden sich auch bei mir ähnliche Argumente wie sie Fava formuliert, obwohl unsere Studien sehr unterschiedlich aufgebaut sind (Fava analysiert den bildungspolitischen Diskurs zur Frage der Erziehung nach Auschwitz, ich befrage Jugendliche mit Migrationshintergund im System ihrer Familien zur Identifizierung, zum Geschichtsbewusstsein und zur intrafamiliären Tradierung und schulischen Vermittlung), zum Beispiel das Ansprechen des Völkermordes an den Armenier*innen, das Infragestellen des Opferstatus der Jüd*innen/Juden, die Erwartung an die deutschstämmigen Jugendlichen der Annahme von Schuld und Verantwortung bezüglich des Zweiten Weltkriegs oder der Auftrag an die Bildung in Deutschland der Völkerverständigung und Multiperspektivität. Vor allem auf die beiden letzten Aspekte werde ich ausführlich zu sprechen kommen und diese spezifizieren (siehe *5 Ergebnisse*).

Auf den Aspekt der Opferschaft bezüglich des Zweiten Weltkriegs in Abgrenzung zu anderen möglichen „Opferschaften“ wird noch gesondert eingegangen (siehe *6.6 Einordnung meiner Ergebnisse in den Forschungsstand und gewinnbringende Ergebnisse: „Nationale“ Identifizierung, „Daseinsberechtigung“ und „Völkerverständigung“ als zentrale Kategorien*). Anmerken möchte ich an dieser Stelle noch, dass ich durchaus von der Möglichkeit einer Opferschaft auch außerhalb des Nationalsozialismus ausgehe, solange dies klar voneinander abgegrenzt bleibt.

3.5.6 Seixas zur Vermittlung von Geschichte intrafamiliär und schulisch und sein Konzept der „Big Six“

Es soll nun auf eine Studie von Seixas eingegangen werden, die sich mit der Geschichtsvermittlung von Schule und Familie befasst. Außerdem soll Seixas‘ und Mortons Konzeption der „Big Six“, die Schulgeschichtsvermittlung betreffend, vorgestellt werden.

Unter den „Big Six“ sind sechs Konzepte historischen Denkens zu verstehen, die Seixas und Morton als Grundlage schulischen Geschichtsunterrichts postulieren, damit es Schüler*innen gelingen kann, Geschichte zu konstruieren (Seixas & Morton, 2013, pp. 3-6, pp. 10-11):

- **Historische Bedeutsamkeit** meint: Wir können nicht alles über die Vergangenheit wissen. Wie entscheiden wir, was uns wichtig ist, warum interessiert uns manches und anderes nicht? Es geht hier um die Unterscheidung des Signifikanten vom Trivialen. – Für die Entscheidung der Frage nach historischer Bedeutsamkeit können Ereignisse, Persönlichkeiten, Entwicklungen (zum Beispiel die zu Veränderungen geführt haben oder gravierende Konsequenzen nach sich zogen) herangezogen werden. Auch fortbestehende oder entstehende Angelegenheiten sowie Aktuelles kann ausschlaggebend sein. Die historische Bedeutsamkeit ist immer konstruiert und kann sich zwischen verschiedenen Gruppen und in verschiedenen zeitlichen Abschnitten unterscheiden. An dieser Stelle soll noch einmal auf Kölbls Studie verwiesen werden, der diese Frage gewissermaßen an die Jugendlichen richtet und auf dieser Grundlage ein Gerüst von Geschichtsbewusstsein Jugendlicher rekonstruiert (siehe *3.4.5 Kölbls Studien zum Geschichtsbewusstsein im Jugendalter mit und ohne Migrationshintergrund: Verwissenschaftlichtes Geschichtsbewusstsein versus „In-Geschichte-verstrickt“*).
- **Evidenz** meint: Welche Quellen ziehen wir heran, um etwas über die Vergangenheit zu erfahren, wie wissen wir, was wir über die Vergangenheit wissen? – Eine Interpretation basiert immer auch auf Schlussfolgerungen der Quelle an sich. Das beginnt schon vor dem eigentlichen Lesen der Quelle durch geeignetes Fragenstellen, zum Beispiel: Wer hat die Quelle kreiert, wann wurde sie erstellt, mit welchem Wert und welchem Ziel und mit welcher Weltsicht, entstand sie bewusst oder unbewusst? Dabei sollte insbesondere auch die damalige Zeit der Entstehung der Quelle mitberücksichtigt werden. Es sollten immer weitere Quellen zur Bestätigung oder auch zur Korrektur der Sichtweise herangezogen werden. Generell geht es hier auch um den Aspekt des „Wahrheitsgehaltes“ (siehe *5.3.2 Exkurs „Wahrheitsgehalt“*).
- **Kontinuität und Veränderung** meint: Wie können wir einen Sinn herstellen bei komplexen Vorgängen in der Geschichte? – Kontinuität und Veränderung hängen miteinander zusammen. Eine chronologische Vermittlung in einzelnen Perioden kann sinnvoll sein, um über Veränderung und Kontinuität nachzudenken. Veränderungen beschreiben einen Prozess mit Wendepunkten. Darunter fallen insbesondere der Fortschritt und der Verfall. Dabei kann beides auch gleichzeitig der Fall sein: Der Fortschritt des einen kann als der Rückschritt des anderen gelten. Es handelt sich um einen Interpretationsprozess, bei dem wir entscheiden, welche Ereignisse und Entwicklungen eine geschichtliche Periode ausmachen.
- **Ursachen und Konsequenzen** meint: Warum passieren manche Ereignisse und was sind die Auswirkungen? **–** Es gibt multiple, sowohl lang- als auch kurzfristige Ursachen und Konsequenzen. Manche können wichtiger sein als

andere. Ereignisse entstehen aus dem Wechselspiel aus historischen Darsteller*innen und den sozialen, politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Bedingungen, in denen die Darsteller*innen sich aufhalten und handeln, wobei die Konsequenzen nicht immer vorhersagbar sind. Eine mögliche Veränderung einzelner Bedingungen, kann zu einem neuen Ergebnis führen, weshalb Ereignisse im Gesamtkontext eingebettet betrachtet werden müssen.

- **Historische Perspektiven** meint die Betrachtung der Vergangenheit als „fremdes Land", das wir aber mit den „Augen von heute" wahrnehmen: Wie können wir die Leute von damals besser verstehen? – Wichtig ist in jedem Fall zu vermeiden, den Menschen von damals das Heutige aufzuzwingen. Der historische Kontext sowie verschiedene Perspektiven müssen berücksichtigt werden. Hilfreich kann es auch sein, die Perspektive historischer Darsteller*innen einzunehmen, was aber nicht heißen muss, sich mit ihnen zu identifizieren. Schlussfolgerungen müssen evidenzbasiert sein.
- **Ethische Dimension** meint: Wie kann uns Geschichte für die heutige Zeit helfen? Dabei geht es oft auch um die ethische Perspektive: Was ist in der Vergangenheit Unrechtes geschehen, wer waren „die Guten", wer „die Bösen"? – Autoren von Geschichte nehmen implizite oder explizite Beurteilungen vor. Auch hier ist die Beachtung des historischen Kontexts unabdingbar. Etwas in der heutigen Zeit als falsch Geltendes könnte früher durchaus richtig gewesen sein. So kann uns Geschichte auch über unsere Verantwortlichkeiten aufklären. Auf diesen Aspekt werde auch ich in meiner Studie noch eingehen (siehe *5.1.2 Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung*). Das Geschichtsverständnis kann uns helfen, eine fundierte Beurteilung über aktuelle Gegebenheiten vorzunehmen, zumindest dann, wenn wir die Grenzen der Übertragbarkeit berücksichtigen.

Seixas' und Mortons „Big Six" werden an dieser Stelle angeführt, weil sie zum einen zum Teil auf die Thematik der Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung eingehen (zum Beispiel auf den Aspekt der Geschichte als „Lehrmeisterin"), zum anderen auch den Wahrheitsgehalt hinterfragen. Darauf werde ich in der Auswertung meiner eigenen Studie ausführlich eingehen (siehe *5.1.2 Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung*; *5.3.2 Exkurs „Wahrheitsgehalt"*). An dieser Stelle soll noch einmal auf zwei zentrale Punkte verwiesen werden, die auch in verschiedenen Identitätstheorien aufgegriffen werden (unter anderem bei Straub, Haußer und Keupp), nämlich die historische Bedeutsamkeit und die Kontinuität (siehe *3.3 Identität*), auf die Seixas hier im Rahmen der Vermittlung von Geschichte eingeht.

In einer Studie interviewt Seixas 1991 (und damit kurz nach dem Golfkrieg) Schüler*innen mit Migrationshintergrund der 11. Klasse in Kanada und führt teilnehmende Unterrichtsbeobachtungen durch. Daneben erfasst er mithilfe kurzer Fragebögen die Migrationsgeschichte der Familien. Insgesamt werden zwölf Interviews geführt, mit neun der Teilnehmer*innen auch ein zweites. Der Klasse wird als Ganzes die Frage nach der intrafamiliären Tradierung gestellt. Den Teilnehmenden ist gemein, dass ein Familienmitglied selbst Kriegserfahrungen im Golfkrieg gemacht hat. Sechs

der befragten Student*innen werden schließlich in die Auswertung einbezogen. Einige Interviews wurden in Gruppen von zwei bis drei Teilnehmer*innen geführt, um die Möglichkeit zu nutzen, dass der Einzelne auch auf Ideen der anderen eingeht (Seixas, 1993, p. 304). Ziel ist es, den Einfluss von Schule und insbesondere der Familie auf das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher zu untersuchen (Seixas, 1993, p. 301). Als besonders relevant erachtet Seixas die intrafamiliäre Tradierung dann, wenn diese nicht die allgemein in einem Land vorherrschende historische Erfahrung teilt (zum Beispiel aufgrund eines Migrationshintergrundes) (Seixas, 1993, p. 302).

Seixas kommt dahingehend zu folgendem Ergebnis: Vor allem familiäre Erfahrungen (weniger die Schule) haben einen starken Einfluss auf Schüler*innen, wie sie über historische Bedeutsamkeit, Evidenz und Autorität, Handlungsfähigkeit, Empathie und Moral in historischen Kontexten denken. Nur in einem Fall wird der Schule eine besondere Rolle bei der Geschichtsvermittlung zugeschrieben (Seixas, 1993, pp. 304-308, pp. 321-322). Der Gewinn der intrafamiliären Tradierung wird oft in der Vermittlung von Emotionen (die so nicht nachlesbar wären) gesehen (Seixas, 1993, p. 307). Schule und Familie können das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher gegenseitig ergänzen (Seixas, 1993, p. 308). Was als signifikant gilt, ist immer von der Gesellschaft abhängig. Seixas merkt kritisch an, dass im Schulkontext wichtige Aspekte die Schüler*innen betreffend, zum Beispiel auch deren Sorgen, Interessen und Ängste in Bezug auf Geschichte nicht aufgegriffen werden. In Klassen mit Schüler*innen mit Migrationshintergrund oder verschiedenen Migrationshintergründen können dabei die Anliegen der Schüler*innen deutlich auseinandergehen. Seixas fordert von der Schule, Familiengeschichten einzubeziehen und darauf aufzubauen sowie Verbindungen zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen herzustellen.

Seixas vergleicht also, ähnlich wie dies auch mein Forschungsanliegen ist, die intrafamiliäre Tradierung und die schulische Vermittlung von Geschichte. Anders als ich befragt Seixas nicht Familien und damit die Jugendlichen im familiären Kontext, sondern Schüler*innen im Kontext des schulischen Systems. Zum Teil entstehen trotz der unterschiedlichen Stichproben ähnliche Ergebnisse. Zum Beispiel wird sowohl bei Seixas als auch in meiner Studie der Familie eine besonders wichtige Rolle bei der Geschichtsvermittlung zugeschrieben, insbesondere dann, wenn die Jugendlichen Migrationshintergrund besitzen und der Schulunterricht den Bedürfnissen der Einzelnen damit nur schwer gerecht werden kann. Kritisch bei Seixas bleibt anzumerken, dass auch bei einer Klasse mit Schüler*innen ohne Migrationshintergrund nicht von einer homogenen Gruppe mit gleichen oder ähnlichen Interessen und Belangen ausgegangen werden sollte. Es bleibt zu erwähnen, dass in Seixas' Fall es sicherlich ein Vorteil ist, dass die Studie thematisch nicht wie bei vielen anderen Studien auf die Geschichte des Zweiten Weltkriegs beschränkt ist. Dennoch begrenzt auch er seine Erhebung auf eine bestimmte Thematik, nämlich auf die Geschichte des Golfkriegs.

3.5.7 Epsteins Untersuchung der Identifizierung und des Geschichtsbewusstseins von europäisch- versus afroamerikanischen Jugendlichen bezüglich des amerikanischen Schulunterrichts

Auch Epstein befasst sich mit der Identifizierung und dem Geschichtsbewusstsein Jugendlicher und bezieht sich dabei auf den Kontext der schulischen Vermittung (1998, 2000). Grundsätzliches Ziel ist die Überarbeitung des Curriculums im amerikanischen Geschichtsunterricht (Epstein, 2000, p. 185).

Epstein führt eine qualitative Erhebung mit zehn Schüler*innen der 12. Jahrgangsstufe in einer städtischen Highschool in einem von der Automobilindustrie geprägten Ort durch, wobei fünf der Befragten einen europäisch-amerikanischen und fünf einen afrikoamerikanischen Hintergrund besitzen (Epstein, 2000, p. 186, p. 198, p. 202). Die Schülerschaft setzt sich im Allgemeinen aus 42 Prozent afrokroamerikanischen und 55 Prozent europäisch-amerikanischen Bürger*innen zusammen. Alle befragten Schüler*innen können der Arbeiterklasse zugeordnet werden (Epstein, 2000, p. 189).

Schwerpunkte der Forschungsarbeit sind die historischen Erfahrungen der beiden nationalen Subgruppen, die Rolle, die die Regierung bezüglich nationaler Gruppenerfahrungen einnimmt, sowie die den beiden Subgruppen gemeinsame Geschichte, Kultur und Identität (Epstein, 2000, pp. 186-187).

Die Autorin führt als europäischstämmig-amerikanische Forscherin Befragungen in der Gruppe der europäischstämmigen amerikanischen Jugendlichen durch, ein afroamerikanischer Kollege in der afroamerikanischen Gruppe (Epstein, 2000, p. 189). Vor der eigentlichen Befragung befasst sich Epstein ausführlich mit dem Unterricht der Lehrerin und den darin vermittelten Inhalten, unter anderem durch Unterrichtsbeisitzungen. Die Lehrerin geht sowohl auf afroamerikanische als auch auf europäisch-amerikanische Geschichte ein (Epstein, 2000, p.189).

In der Befragung gehen Epstein und ihr Kollege folgendermaßen vor: Den Schüler*innen wird die Aufgabe erteilt, ein Geschichtsbuch für Gleichaltrige zu konstruieren. Dabei geht es um die Frage, was die Jugendlichen an Geschichte als besonders bedeutsam erachten, insbesondere was Persönlichkeiten, Ereignisse und Dokumente aus der Vergangenheit angeht, um die Vergangenheit und Gegenwart Amerikas verstehen zu können. Dazu bekommen die Gesprächspartner*innen Kärtchen mit geschichtlichen Darstellungen (58 Stück), wobei insgesamt zwei Mal maximal zehn Kärtchen ausgewählt werden sollen und die Jugendlichen dazu befragt werden. Die zwei getrennten Durchgänge beziehen sich auf verschiedene geschichtliche Zeitabschnitte, nämlich vom 16. bis Ende des 19. Jahrhunderts und bis in das späte 19. Jahrhundert. Grundsätzlich geht es dabei um die Beschreibung der Entwicklung von Amerika, von Veränderungen und Kontinuitäten und um eine Erklärung der Jugendlichen für das sogenannte „great paradox“, was die Tatsache beschreibt, dass Amerika auf der einen Seite zwar eine Demokratie verkörpert und auf der anderen trotzdem Subgruppen der Gesellschaft untergeordnet, beziehungsweise diese ausgeschlossen werden (Epstein, 2000, p. 190, p. 207).

Die Auswertung erfolgt deskriptiv, der Inhalt wird qualitativ analysiert. Vergleiche zwischen den einzelnen Befragten werden angestellt und Kategoriebildungen vorge-

nommen (Epstein, 2000, pp. 190-192). Ergänzend werden auch Häufigkeiten von Benennungen berücksichtigt (Epstein, 2000, p. 211).

Als Ergebnis beschreibt Epstein vor allem Unterschiede (und Gemeinsamkeiten) zwischen den afroamerikanischen und den europäischstämmigen-amerikanischen Befragten.

In der Konstruktion der amerikanischen Geschichte der **europäischstämmigen-amerikanischen** Befragten nehmen die europäischstämmigen Amerikaner*innen eine tragende Rolle ein. Sie werden als die Verantwortlichen für positive wie negative Entwicklungen der Nation betrachtet (Epstein, 2000, p. 196). Die afroamerikanischen Mitbürger*innen spielen meist dann eine Rolle, wenn es um Unterdrückung, zum Beispiel im Bürgerkrieg oder bezüglich der Bürgerrechtsbewegung, geht. Die Ereignisse, die den europäischstämmigen Amerikaner*innen zugeschrieben werden, werden für ganz Amerika als wichtig erachtet. Außerdem wird Amerika als eine Nation beschrieben, die großen Wert auf individuelle Rechte für alle Bürger*innen und demokratische Regeln legt. Es wird dabei nicht darauf eingegangen, dass viele Rechte nicht für die ganze Nation galten und bestimmte Bevölkerungsgruppen diskriminiert wurden (Epstein, 2000, pp. 197-198).

In Abgrenzung dazu fällt bei den befragten **afroamerikanischen Schüler*innen** bezüglich deren geschichtsbezogener Identität auf, dass sie keine Gleichwertigkeit verschiedener Bevölkerungsgruppen annehmen, sondern von Über- und Unterordnungen ausgehen. Afroamerikaner*innen müssten für Freiheit und Gleichheit kämpfen. Das sei in der Geschichte Amerikas bis heute so. Die europäischstämmigen Amerikaner*innen werden oft für Unterdrückung und Abgrenzung verantwortlich gemacht. Auch Personifizierungen finden hier statt. Die Befragten kritisieren, dass geschichtliche Erfolge nie der afroamerikanischen Bevölkerung zugeschrieben werden. Das werde auch in Geschichtsbüchern so vermittelt. Außerdem werde im Unterricht die Geschichte der Afroamerikaner*innen nicht gleichwertig behandelt. Die Befragten betonen einen weißen Rassismus und lehnen den Glauben an individuelle Rechte und demokratische Regeln ab. Auch sie sehen einen Fortschritt der Nation, jedoch nicht, was Diskriminierungen von einzelnen Bevölkerungsgruppen angeht. Sie identifizieren sich als Afroamerikaner*innen und nehmen sich als untergeordnete und unterdrückte Gruppe in Amerika wahr (Epstein, 2000, pp. 202-204).

Alle Befragten beider Bevölkerungsgruppen kritisieren an den Schulgeschichtsbüchern, dass diese nicht entsprechend auf Subgruppen der Bevölkerung eingehen würden (Epstein, 2000, p. 204).

Wahrscheinlich reicht die Befragung von zehn Schüler*innen bezüglich des Schulunterrichts nicht aus, um ein vollständiges Bild über den Geschichtsunterricht in Amerika zu konstruieren. Es sollten auch andere Perspektiven, zum Beispiel aus Sicht der Lehrkräfte oder Eltern, involviert werden. Außerdem sind, vor allem wenn es um die Identität geht, emotionale Verzerrungen zu berücksichtigen. Grundsätzlich stellt sich die Frage inwiefern Epstein durch ihr Erhebungsinstrumentarium tatsächlich die Identität der Betroffenen erfassen kann. Vielleicht sollte an der ein oder anderen Stelle besser von einer Bezugnahme auf geschichtliche Sachverhalte oder

Positionierungen gesprochen werden. Dass Epstein einen zweiten afroamerikanischen Forschungspartner für die Befragung der afroamerikanischen Jugendlichen heranzieht, könnte vor allem den Vorteil der Offenheit der Gesprächspartner*innen mit sich bringen. Die Ergebnisse meiner eigenen Studie zeigen nachher, dass sich umgekehrt auch Ergebnisse provozieren lassen, wenn die Forscherin gerade nicht aus der eigenen Subgruppe stammt (zum Beispiel durch „Rechtfertigungs- und Richtigstellungstendenzen“ [siehe *5.1.2 Exkurs Funktionen von Identifizierungen*]). Eine solche nach außen gerichtete Perspektive kann Epstein zumindest zum Teil durch die Frage nach der Konstruktion eines Schulbuchs für Gleichaltrige erfassen.

Die Ergebnisse Epsteins können nur in Grundzügen mit meiner Forschungsarbeit in Einklang gebracht werden, weil sich die thematische Schwerpunktsetzung und die Identifikation in Epsteins Studie auf den Raum Amerika bezieht und nicht wie in meiner Forschung auf türkischstämmige Jugendliche, die in Deutschland leben. Dennoch zeigen sich Parallelen, vergleicht man das Geschichtsbewusstsein und die Identifikationen der afroamerikanischen Jugendlichen aus Epsteins Studie mit meinen befragten türkischstämmigen Jugendlichen in Deutschland. In beiden Gruppen spielt die Wahrnehmung von Diskriminierung und der Wunsch nach Anerkennung, auch durch den Geschichtsunterricht sowie nach einer Gleichwertigkeit eine wichtige Rolle. Umgekehrt kritisieren beide Gruppen an befragten Jugendlichen, dass auf andere Kulturen und Nationen nur im Rahmen der Geschichte der Mehrheitsgesellschaft eingegangen werde. Bei Epstein wird dem Schulunterricht hauptsächlich die Vermittlung europäisch-amerikanischer Geschichte zugeschrieben und höchstens in diesem Rahmen auch der Einzug afroamerikanischer Geschichte, in meiner Befragung wird angegeben, auf andere Nationen werde meist nur im Kontext der Geschichte des Zweiten Weltkriegs eingegangen (siehe *5.1.2 Exkurs Funktionen von Identifizierungen*; *5.3.1 Ergebnisse im Überblick*).

3.5.8 Eine Studie von Wineburg und Kolleg*innen zur intrafamiliären Tradierung von Geschichte an Jugendliche und die Rolle der Medien

Wineburg, Mosborg, Porat und Duncan befassen sich in ihrer Studie „Common Belief and the Cultural Curriculum: An Intergenerational Study of Historical Consciousness“ mit der Frage der Tradierung von Geschichtsbewusstsein zwischen den Generationen. Grundsätzlich betonen die Autor*innen die Haltung, dass Jugendliche immer über ein Geschichtsbewusstsein verfügen. Dieses muss aber nicht den von außen an Jugendlichen herangetragenen Ansprüchen (zum Beispiel von Eltern oder Schule) genügen (Wineburg, 2001, S. 179-187; Wineburg, Mosborg, Porat & Duncan, 2007, p. 43). Schule wird als eine Quelle von Geschichte unter verschiedenen Möglichkeiten angesehen (Wineburg, Mosborg, Porat & Duncan, 2007, p. 44).

Die Autor*innen führen in 30 Monaten mehrere Interviews mit Eltern und Kindern von 15 Familien verschiedener Schulen in Puget Sound, Washington, durch und befassen sich damit, was die Jugendlichen über geschichtliche Ereignisse wissen. Bezug genommen wird auf die eigene erlebte Geschichte und auf die Geschichte der

Nation. Es geht darum, was den Jugendlichen durch die Schule und von den Eltern weitergegeben wird und wie sie sich die von den Eltern mehr oder weniger selbst miterlebte Geschichte aneignen (Wineburg, Mosborg, Porat & Duncan, 2007, p. 42, p. 66). Das Durchschnittsalter der Eltern beträgt 45 Jahre, das der befragten Jugendlichen liegt bei 16,5 Jahren (Wineburg, Mosborg, Porat & Duncan, 2007, pp. 44-45). Zusätzlich zu den Familieninterviews nehmen die Forscher*innen an Unterrichtssituationen teil (Wineburg, Mosborg, Porat & Duncan, 2007, pp. 41-42). Die erfasste Stichprobe wird als sehr heterogen beschrieben: „[b]lack and white, rich and poor, God-fearing and God-doubting, nativ-born and immigrant, dual and single parent“ (Wineburg, Mosborg, Porat und Duncan, 2007, p. 45). Von vier Familien stammt jeweils ein Elternteil nicht aus den USA, sondern aus Italien, Südafrika, Vietnam oder Usbekistan, zwölf Familien werden als „Weiße“ klassifiziert, jeweils eine Familie als afrikanisch-amerikanisch, ursprünglich-amerikanisch und asiatisch-amerikanisch (Wineburg, Mosborg, Porat & Duncan, 2007, p. 45). Was wird, was wird nicht mehr von Generation zu Generation weitergegeben? Dabei spielen zum einen eigene gemachte Erfahrungen der Jugendlichen- und Elterngeneration eine Rolle, zum anderen auch externe Medien wie Texte, Lieder, Rituale, Gebäude, Ausstellungen in Museen, das Fernsehen oder Geschichtsbücher (Wineburg, Mosborg, Porat & Duncan, 2007, pp. 42-43). Diese Einteilung lehnt sich an Assmanns Ausführungen zum „kollektiven Gedächtnis“ an (siehe *3.5.3 Assmanns Theorie des „kollektiven Gedächtnisses“ und der Aspekt der Erinnerung*).

Die Studie ist folgendermaßen aufgebaut: Die Autor*innen führen eine Interviewserie mit den Teilnehmer*innen aus der Jugendlichen- und Elterngeneration durch, wobei die Befragungen zunächst getrennt voneinander stattfinden, um Verzerrungen zu verhindern. Erst im Anschluss findet ein Austausch statt (Wineburg, Mosborg, Porat & Duncan, 2007, p. 45, p. 47). Ergänzend werden drei Interviews mit Lehrkräften der befragten Schüler*innen durchgeführt. Thematisch ist die Befragung auf den Vietnamkrieg und die 1960er Jahre begrenzt. Den Befragten werden Bilder (Gedächtnistafel von Kriegsveteranen des Vietnamkriegs, Protest gegen den Krieg und Waffen mit Blumen beim Marsch auf das Pentagon 1967, Kundgebung von Schutzhelmen in Manhattan zur Unterstützung des Krieges) mit Stimuluscharakter vorgelegt und im Anschluss daran vertiefende Fragen gestellt (Wineburg, Mosborg, Porat & Duncan, 2007, pp. 45-47). Die Autor*innen lehnen sich dabei der Erhebungsmethodik von Bateson und Mead (1942, 1977) an (Wineburg, Mosborg, Porat & Duncan, 2007, p. 45). Die erhobenen Daten werden nach einer Transkription in einem Kodierschema ausgewertet. Zumindest in Grundzügen wird festgelegt, was tatsächlich auf dem Bildmaterial zu sehen ist, um die Richtigkeit der Antworten der Gesprächsteilnehmer*innen beurteilen zu können. Textpassagen werden im Vergleich ausgewertet. Dabei werden insbesondere die Aussagen von Eltern und Jugendlichen sowie über Schule und Familie verglichen (Wineburg, Mosborg, Duncan & Porat, 2007, p. 47, p. 50). Die Forscher*innen legen eine sehr genaue und auf die einzelnen Gesprächspartner*innen individuell bezogene Auswertung vor (Wineburg, Mosborg, Porat & Duncan, 2007, p. 62).

Die Autor*innen arbeiten heraus, dass zwischen den beiden Generationen deutliche Unterschiede zu beobachten sind. So zeigt sich in der Elterngeneration vor allem eine Befangenheit und emotionale Teilnahme, bei den Jugendlichen, welche die ge-

schichtlichen Ereignisse nicht selbst erlebt haben, eher eine emotionale Distanz (Wineburg, Mosborg, Porat & Duncan, 2007, pp. 50-51, p. 64). Daher greifen die Jugendlichen stärker auf faktisches Wissen zurück, das sowohl der schulischen Vermittlung als auch der intrafamiliären Tradierung von Geschichte zugeordnet wird (Wineburg, Mosborg, Porat & Duncan, 2007, p. 65). Als Medien spielen vor allem Filme und das Internet eine wichtige Rolle (Wineburg, Mosborg, Porat & Duncan, 2007, pp. 67-70). Sie schaffen vor allem für die Jugendlichen die Möglichkeit eines Zugangs zu geschichtlichen Ereignissen, denen sie selbst nicht beigewohnt haben (Wineborg, Mosborg, Porat & Duncan, 2007, p. 69). Auf weitere Ausführungen soll an dieser Stelle verzichtet werden, weil sich aufgrund der sehr individuellen Einzelfallauswertungen kein weiterer gewinnbringender Bezug zu meiner eigenen Forschungsarbeit herstellen lässt.

Zu der Forschungsarbeit von Wineburg und Kolleg*innen bleiben folgende Punkte anzumerken: Die Grundannahme, Jugendliche würden immer über ein Geschichtsbewusstsein verfügen, auch wenn dieses nicht bestimmten äußeren Ansprüchen genügen muss, erachte ich als wichtig und richtig. Dann geben die Autor*innen aber in ihrer Forschungsarbeit doch relativ klar ein Thema vor. Dabei ist auch zu beachten, dass die geschichtliche Thematik so festgelegt ist, dass Jugendliche der Geschichte nicht, die Eltern jedoch schon beigewohnt haben. Ich lasse die geschichtliche Thematik in meiner Befragung bewusst offen, um den Befragten freizustellen, welche Geschichte(n) sie für sich als relevant erachten. Auch bei mir spielt Geschichte, die insbesondere die Jugendlichengeneration nicht selbst miterlebt hat, eine wichtige Rolle. Auch das Vorgehen Wineburgs Forschungsgruppe des Vergleichs der Daten, um so herauszuarbeiten, inwiefern sich die Sicht der Eltern und der Jugendlichen unterscheidet als auch die Sicht auf die intrafamiliäre Tradierung und die schulische Vermittlung, betrachte ich als sinnvoll. Auch ich werde später in meiner Arbeit ähnlich vorgehen. Durch die sehr individuell bleibende Auswertung von Einzelfällen bleibt die Abstraktion allgemein gültiger Aspekte begrenzt. Inhaltlich ist sicherlich das Ergebnis der unterschiedlichen emotionalen Betroffenheit der Eltern- und Jugendlichengeneration bemerkenswert. Das könnte auch in meiner Studie eine Erklärung für unterschiedliche Identifikationen und Unterschiede im Tradierungsprozess sein (siehe *5.3 Intrafamiliäre Tradierung und schulische Vermittlung von Geschichte*). Unbeantwortet bleibt die Frage nach dem Warum: Warum werden manche Inhalte an die Jugendlichen weitergegeben und von diesen angenommen und andere nicht (Wineburg, Mosborg, Porat & Duncan, 2007, p. 43)? Schließlich formulieren die Autoren den Wunsch der Nutzung dieser Erkenntnisse für die Schule (Wineburg, Mosborg, Porat & Duncan, 2007, p. 71). Vor allem was den Aspekt der größeren emotionalen Betroffenheit der Elterngeneration betrifft, stelle ich mir eine Umsetzbarkeit eher schwer und wenn dann künstlich vor. Die Ausführungen von Wineburg und Kolleg*innen zu wichtigen geschichtlichen Medien erscheint recht selbsterklärend, dennoch aber wichtig. Auch ich werde später auf diesen Aspekt zu sprechen kommen und geschichtliche Medien Familie und Schule zuordnen (siehe *5.3 Intrafamiliäre Tradierung und schulische Vermittlung von Geschichte*).

3.5.9 Demuths Studie zur intrafamiliären Tradierung von Werten

Auch wenn die folgende vorgestellte Arbeit nicht in erster Linie mit dem Geschichtsbewusstsein Jugendlicher zu tun hat, sondern sich mit der intrafamiliären Tradierung von Werten befasst, erscheint es mir lohnenswert, diese hier vorzustellen. Meine Studie wird später zeigen, dass eine mögliche Funktion der Vermittlung von Geschichte ebenfalls in der Vermittlung von Werten liegen kann (siehe *5.2 Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung*).

Demuth befasst sich mit dem Thema der Identifizierung und Abgrenzung zu Wertvorstellungen der Ursprungsfamilie. Dem gegenüber steht vor allem die Peergroup. Dazu führt sie eine Längsschnittstudie (von 1997 bis 2005; die Elterngeneration entstammt oftmals der 68er Bewegung) mit biographisch-narrativen Interviews mit insgesamt 24 jungen Erwachsenen durch (Demuth, 2013, S. 1). Die Interviews werden unter Zuhilfenahme der „Grounded Theory" in Anlehnung an Strauss und Corbin ausgewertet (Demuth, 2013, S. 7).

Die Autorin findet heraus, dass wichtige Werte die Autonomie und Relationalität (das eigene Leben selbst bestimmen, eigene Interessen durchsetzen, individuellen Handlungsspielraum einfordern versus das eigene Handeln an anderen ausrichten und sich an sozialen Beziehungen orientieren und eigene Interessen Gruppeninteressen unterordnen) sind und hält fest, dass die Wertevermittlung der Familie auch kulturell eingebettet ist und mit dem Zeitgeist geht (der aktuellen modernen westlichen Informationsgesellschaft, was Selbstständigkeit und Unabhängigkeit der Kinder fördert). Von Seiten der Eltern besteht oftmals der Wunsch, zumindest einer teilweisen Übernahme von Werten durch die Kinder (Demuth, 2013, S. 2-4). Außerdem lässt sich festhalten: Sicherlich lässt sich ein Wandel zwischen den Generationen beobachten beziehungsweise eine Anpassung der Werte, selbst wenn eine Werteübernahme stattgefunden hat. Von einer einfachen Weitergabe von elterlichen Werten an die Kinder kann somit nicht ausgegangen werden. Sind die Bedürfnisse der Kinder durch die Eltern abgedeckt, findet eher eine Werteübernahme statt. Schicksalsschläge und der Umgang mit diesen beziehungsweise deren subjektive Bedeutung, Brüche und Wendepunkte im Leben sind dabei relevant (Demuth, 2013, S. 4, S. 23-25). Insbesondere auf die Funktion der Wertevermittlung werde auch ich in meiner Forschung eingehen (siehe *5.2 Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung*). Somit liefert Demuths Arbeit eine interessante Grundlage, wobei ich die Frage nach den tradierten Werten ausschließlich auf den Bereich Geschichtsbewusstsein beziehe. Auch der Aspekt der Selbstwirksamkeit (das eigene Leben selbst bestimmen) wird in meinen Befragungen eine Rolle spielen. Auch Demuth greift wie andere Autoren den Aspekt des Zeitgeistes auf (siehe unter anderem *3.3.1 Der geschichtsbezogene Identitätsbegriff nach Straub*; *3.4.1 Exkurs Geschichtsbewusstsein in der Moderne*).

3.5.10 Berrys Akkulturationsstrategien und die Identifizierung von Menschen mit Migrationshintergrund

Berrys Theorie zu Akkulturationsorientierungen beschreibt verschiedene Möglichkeiten von Beziehungen zwischen einer Minderheiten- und einer Mehrheitsgesellschaft. Dabei geht es um die grundlegenden Fragen: „Soll die Herkunftskultur aufrechterhalten werden?“ und „Sollen Beziehungen zur Aufnahmegesellschaft etabliert werden?“ (Utler, 2014, S. 19). Und wie steht die Mehrheitsgesellschaft dazu (Utler, 2014, S. 19)? Akkulturation meint die Anpassung an eine Gesellschaft durch Erziehung, Schule und Familie (Berry, 2001, p. 616). An dieser Stelle kann also die Brücke zum Thema intrafamiliäre Tradierung und schulische Vermittlung geschlagen werden.

Berry beschreibt vier Strategien einer Akkulturationsorientierung, die Menschen mit Migrationshintergrund bezüglich einer Aufnahmegesellschaft anwenden können:

- **Integration** meint die Öffnung gegenüber einer neuen Kultur und zugleich den Wunsch, den eigenen kulturellen Referenzrahmen aufrecht zu erhalten.
- **Assimilation** meint die Hinwendung zur Aufnahmekultur und die Ablehnung der herkunftskulturellen Bezüge.
- **Separation:** Hier wird eine klare Abgrenzung zur Mehrheitsgesellschaft vorgenommen und gleichzeitig eine Hinwendung zur eigenen beziehungsweise elterlichen ethnischen Herkunft.
- Und schließlich beschreibt die **Marginalisierung** sowohl eine Abgrenzung von mehrheitsgesellschaftlichen Lebensentwürfen als auch eine Abgrenzung von herkunftsspezifischen Einstellungen und Verhaltensstandards (Berry, 2001, pp. 618-619).

Analog können vergleichbare Strategien auch in der Mehrheitsgesellschaft gefunden werden, nämlich Multikulturalismus, Melting Pot, Segregation und Exklusion (Berry, 2001, p. 618).

Die folgenden beiden Überblickstabellen sind an eine Graphik zum Modell von Berry angelehnt und fassen die Strategien, die zum einen der Minderheiten-, zum anderen der Mehrheitsgesellschaft zur Verfügung stehen, zusammen (2001, p. 618):

Tabelle 3.5: Strategien der Minderheitengesellschaft sich bezüglich der eigenen Herkunft und der Mehrheitsgesellschaft zu positionieren

		Beibehaltung des kulturellen Erbes und der Identität	
		+	-
Herstellung einer Bezieh-ung zur Gruppe der Mehrheitsgesellschaft	+	Integration	Assimilation
	-	Separation	Marginalisierung

Tabelle 3.6: Strategien der Mehrheitsgesellschaft, sich bezüglich der Minderheitengesellschaft und dem eigenen kulturellen Erbe zu positionieren

		Beibehaltung des kulturellen Erbes und der Identität	
		+	-
Herstellung einer Bezieh-ung zur Gruppe der Minderheitengesellschaft	+	Multikulturalismus	Melting Pot
	-	Segregation	Exklusion

Anmerkung: Es wäre sicherlich interessant, Berrys Ergebnisse mit der sozialen Theorie von Tajfel und Turner (siehe *3.3.5 Theorie der sozialen Identität nach Tajfel und Turner*) in Verbindung zu setzen, um herauszufinden, inwiefern die Strategien von Akkulturationsorientierungen nach Berry mit einer Aufwertung der eigenen beziehungsweise Abgrenzung der anderen Gruppe einhergehen könnten. Das würde an dieser Stelle aber zu weit führen.

An Berrys Modell bleibt als problematisch die doch recht unklare Definition der einzelnen Akkulturationsstrategien zu erwähnen. Was bedeutet es genau, wenn sich jemand der eigenen Herkunftskultur oder der Aufnahmegesellschaft verpflichtet fühlt, wann geht man davon aus, dass das eine oder das andere nicht der Fall ist, wo liegen die Grenzen, inwiefern werden dabei bewusste versus auch unbewusst ablaufende Prozesse berücksichtigt? Oftmals werden Berrys Akkulturationsstrategien allein über die Herstellung von Kontakten oder einem Wunsch danach gemessen (Berry, 2001, p. 618). Dabei scheinen auch andere Einflussfaktoren, die eine Kontaktaufnahme oder einen entsprechenden Wunsch hervorrufen, unberücksichtigt zu bleiben.

Inwiefern spielt Berrys Theorie nun eine Rolle für mein Forschungsvorhaben? In meiner Studie geht es nicht grundsätzlich um Akkulturation, sondern hauptsächlich um Identifizierung und Geschichtsbewusstsein. Ich versuche mich der konkreten Anwendbarkeit Berrys Akkulturationsstrategien über die Frage nach der eigenen Identifizierung und nach dem Gescichtsbewusstsein sowie der intrafamiliären Tra-

dierung und schulischen Vermittlung anzunähern und dabei sowohl explizit geäußerte Aspekte meiner Gesprächspartner*innen als auch auf anderen Wegen erfassbare, vielleicht auch implizite Aspekte zu erfassen. So könnte man Berrys Strategien auf meine Forschungsschwerpunkte folgendermaßen übertragen: Man könnte von Integration sprechen, wenn die eigene Identität und das Geschichtsbewusstsein sowohl von der Herkunfts- als auch von der Aufnahmekultur geprägt wird, von Assimilation, wenn die Herkunftskultur abgelehnt wird, von Sepration, wenn keine Verbindung bezüglich Identität und Geschichtsbewusstsein zum deutschen System angestrebt wird und Marginalisierung bei einer Abspaltung von beiden Bezugssystemen. Das kann sowohl bei den Jugendlichen als auch bei der Identifizierung der Eltern der Fall sein. Ausführlicher soll diesbezüglich noch bei der Auswertung der Identitätsfrage eingegangen werden (siehe *5.1.1 Ergebnisse im Überblick*). Auch der Tradierungsprozess innerhalb der Familie oder die Vermittlung der Schule können etwas über die Beziehung zwischen Minderheiten- und Mehrheitsgesellschaft aussagen, wobei zu berücksichtigen ist, dass meine Studie nicht mit der Mehrheitsgesellschaft arbeitet, sondern ausschließlich Daten über die Minderheitengesellschaft erfasst. Diese machen Aussagen über die eigenen Akkulturationsstrategien als auch zum Teil über Strategien der Aufnahmegesellschaft (siehe *5.3.1 Ergebnisse im Überblick*). Vor allem sind an dieser Stelle tatsächliche oder von meinen Befragten mindestens empfundene Diskriminierungserfahrungen zu nennen. Familie gilt als wichtiger Teil der Herkunftskultur, Schule kann der Aufnahmegesellschaft zugerechnet werden. Die Frage der Einstellung und dem Verhalten der Mehrheitsgesellschaft deren eigenem kulturellen Erbe gegenüber bleibt in meiner Forschung unbeantwortet.

Anmerkung: Verwiesen werden soll an dieser Stelle auf die Arbeit von Nohl, der auf das Thema Identifizierungen bezüglich Migration und Differenzerfahrungen eingeht und der ebenfalls Herkunftsfamilie und Aufnahmegesellschaft sowie die Peergroup als sogenannte dritte Sphäre als zentral ansieht (siehe *3.3.6 Nohls Studie zum Thema Migration und Differenzerfahrungen*).

3.6 Zusammenfassung der Ergebnisse aus der selektiven Rekonstruktion von Theorien und der Diskussion des aktuellen Forschungsstandes

Im Folgenden fasse ich die grundlegenden Aspekte der verschiedenen Theorien und Studien noch einmal zusammen, vergleiche diese miteinander und setze Schwerpunkte auf zentrale Aspekte bezüglich der Themen Identität, Geschichtsbewusstsein und Tradierung. Dies soll dann die Grundlage für einen späteren Vergleich zu meinen eigenen Daten und Ergebnissen liefern (siehe *6.6 Einordnung meiner Ergebnisse in den Forschungsstand und gewinnbringende Ergebnisse: „Nationale“ Identifizierung, „Daseinsberechtigung“ und „Völkerverständigung“ als zentrale Kategorien*).

Aspekte aus den vorgestellten Identitätstheorien sollen vor allem auf den Bereich der geschichtsrelevanten Identität bezogen werden.

Identität

Identität umfasst eine kognitive, eine normative und eine emotionale Komponente.

Diesen Aspekt vereinen verschiedene Autoren (Straub, Haußer, Götz).

Identitätsbegriff der Moderne

Wenn es um Identität geht, muss der Wandel der Zeit Berücksichtigung finden. Neue Anforderungen werden an die Identitätsarbeit und den Identitätsprozess gestellt. Insbesondere Straub und Keupp betonen die Kohärenz und Kontinuität. Auch bei Götz wird dieser Aspekt aufgegriffen. Die Auswirkungen der Moderne werden auch Berücksichtigung finden, wenn es um Geschichtsbewusstsein geht.

Identität ist ein soziales Konstrukt. Identität lässt sich insbesondere über eine Gruppenzugehörigkeit definieren. Ein wichtiger Aspekt bezüglich des sozialen Charakters von Identität spielt die Anerkennung, Selbst- und Fremdzuschreibungen sind dabei zu berücksichtigen.

Identität lässt sich als ein soziales Konstrukt auffassen. Sie entsteht und reagiert auf Einflüsse der Außenwelt (dies formulieren Straub, Marcia, Keupp, Nohl und Götz).

Identität meint auch eine Zuordnung zu verschiedenen Gruppen. Das beschreiben vor allem Keupp in seiner Theorie der Patchworkidentität sowie Tajfel und Turner in ihrer Theorie der sozialen Identität. Auch für das Geschichtsbewusstsein werden Gruppenzugehörigkeiten eine Rolle spielen.

Auch Demuth beschreibt in ihrem Aspekt der Relationalität die Unterordnung von eigenen Werten zugunsten von Gruppeninteressen und betont damit den sozialen Charakter.

Ein wichtiger Aspekt bezüglich des sozialen Charakters von Identität ist die Anerkennung (Keupp). Tajfel und Turner sprechen von einem Streben nach Wertschätzung für die eigene Gruppe. Dieser Aspekt könnte wiederum auch in Verbindung mit dem Thema Migrationshintergrund stehen: Für Menschen, die sich nicht per se als zur Mehrheitsgesellschaft zugehörig empfinden, könnte eine Anerkennung, so wie es auch Tajfel und Turner in ihrer Theorie der sozialen Identität als Aufwertung der eigenen Gruppe beschreiben, besonders relevant werden.

Selbst- und Fremdzuschreibungen werden aufgegriffen. Insbesondere geht darauf auch Fava ein, die „nationale" und „religiös islamische" Zuschreibungen im Bildungsdiskurs zur Sprache bringt.

Identität durch Narrationen

Identität lässt sich in Narrationen erfassen und bilden. Diesen Aspekt betonen unter anderem Keupp und Straub. Andere Autoren nehmen indirekt Bezug darauf, indem sie Identität in wissenschaftlichen Erzählsituationen zu erfassen versuchen (zum Beispiel Meyer-Hamme). Auch dieser Aspekt wird für das Geschichtsbewusstsein wichtig sein.

Geschichtsbewusstsein

Geschichte als „Lehrmeisterin" und der Widerspruch zur Berücksichtigung der Moderne

Geschichte kann als „Lehrmeisterin" fungieren. Darauf gehen Rüsen (bei der Traditionalen Sinnbildung) und Pühringer ein.

Geschichte als „Lehrmeisterin" könnte ein modernes Verständnis von Geschichtsbewusstsein negieren, weil Geschichte als „Lehrmeisterin" eine Analogisierung verschiedener Zeiten und Ereignisse vorgibt, die Veränderungen über die Zeit nicht berücksichtigt. Auch Seixas und Morton sprechen den Aspekt der „Historia Magistra Vitae" in ihrer ethischen Komponente an.

Geschichtsbewusstsein der Moderne

Ähnlich wie bereits bezüglich der Identität ausgeführt wurde, spielen die Besonderheiten der Moderne auch eine Rolle für das Geschichtsbewusstsein. Dazu gehört auch ein Kontingenzbewusstsein. Darauf geht vor allem Kölbl ein.

Identitätsrelevantes Geschichtsbewusstsein/geschichtsbezogene Identifizierung: Geschichtsbewusstsein als Gruppenzugehörigkeit (insbesondere zur „Menschheit" oder zu einer „Nation") und der soziale Charakter von Geschichtsbewusstsein, Einflussnahme eines Migrationshintergrundes

Die Themenkomplexe Identität und Geschichtsbewusstsein sind in der Zugehörigkeit zu Gruppen vereint. Darauf wurde bereits bei Tajfels und Turners Identitätskonzept eingegangen. Das betonen bezüglich des Geschichtsbewusstseins auch Kölbl, Pandel, Georgi und Hintermann.

Zugehörigkeiten zu Gruppen stehen in Verbindung mit affektiven Verbundenheiten und historischen Interessen oder der „Faszination Geschichte" (Kölbl). Auch die subjektive Bedeutsamkeit aus Haußers Identitätstheorie lässt sich hier auf das Geschichtsbewusstsein übertragen. Selbst- und Fremdzuschreibungen sind dabei von Bedeutung, worauf sich auch Pühringer sowie Liakova und Halm beziehen. Eine „nationale" Eigen- bzw. Fremdpositionierung kann insbesondere den Migrationshintergrund berücksichtigen. Sie spielt zum Beispiel bei Kölbl (oder auch bei Straub) eine wichtige Rolle.

Geschichtsbewusstsein hat damit immer einen sozialen Charakter, was unter anderem bei Pandel und bei Straubs Identitätsbegriff berücksichtigt wird.

Wenn auch nur nebensächlich soll hier noch die immer wieder Berücksichtigung findende Zugehörigkeit zu einer Opfergruppe angemerkt werden, die oftmals aber im konkreten Bezug zum Zweiten Weltkrieg steht (Georgi, Welzer und Kolleg*innen, Fava).

Wenn es um Differenz-, Alteritäts- und Alienitätserfahrungen geht, ist an die Migrationsbewegungen zu denken, die mit solchen Erfahrungen in Zusammenhang stehen können. Damit besteht eine weitere Verbindung zwischen einem Geschichtsbewusstsein der Moderne und der Identität. Das sprechen auch Kölbl und Pühringer an. Hintermann misst dem Migrationshintergrund bezüglich der Frage des Geschichtsbewusstseins eine wichtige Stellung bei.

Zentrale Zugehörigkeiten (bei Menschen mit und ohne Migrationshintergrund), die immer wieder beobachtet werden können, sind die „Menschheit" und eine „nationale" Zuordnung (siehe Straub, Kölbl, Georgi, Liakova und Halm, Hintermann, Pühringer, Fava).

Geschichtsbewusstsein durch Narrationen

Ähnlich wie es bereits bezüglich der Identität ausgeführt wurde, basiert auch das Geschichtsbewusstsein auf Narrationen (zum Beispiel bei Rüsen, Assmann, Welzer und Kolleg*innen oder Meyer-Hamme).

Tradierung

Intrafamiliäre Tradierung versus schulische Vermittlung von Geschichte, insbesondere von Einwanderungsgeschichte

Zwei wichtige Quellen von Geschichte sind Familie und Schule. Dabei können Familie und Schule unterschiedliche Aufgaben oder Schwerpunktsetzungen zukommen, so dass sich beide ergänzen, vor allem dann, wenn es um Jugendliche mit Migrationshintergrund geht. Hintermann schreibt zum Beispiel der Schule die Vermittlung der Geschichte der Einwanderungsgesellschaft zu. Auch Seixas und die Forschungsgruppe um Wineburg gehen auf das Zusammenspiel von Familie und Schule bezüglich des Geschichtsbewusstseins, aber auch der Identitätsbildung, ein. Meyer-Hamme betont den Einfluss der Schule auf die Identität. Seixas hingegen räumt der Familie einen besonderen Stellenwert ein und unterstellt der Schule auf der Grundlage seiner Erhebungen, den Bedürfnissen der Schüler*innen mit Migrationshintergrund nicht gerecht zu werden. Auch Epstein betont diesen Aspekt bezüglich der Gruppe afroamerikanischer Jugendlicher. Auch wenn es bei Berry nicht um Geschichtsbewusstsein im Besonderen geht, sondern er eine Theorie der Akkulturation im Allgemeinen beschreibt, lassen sich seine Ausführungen zur Minderheiten- versus Mehrheitsgesellschaft auf Familie und Schule beziehen.

Fava geht auf bildungspolitisch vermittelte Identitätszuschreibungen bezüglich des Zweiten Weltkriegs von Jugendlichen und Erwachsenen mit und ohne Migrationshintergrund ein und vereint darin die Themenschwerpunkte Identität und Vermittlung von Geschichte.

Am Rande soll der Aspekt von Welzer und Kolleginnen der stillschweigenden Voraussetzungen angesprochen werden, die eine stattgefundene Tradierung innerhalb der Familie anzeigen (Welzer, Moller & Tschuggnall, 2002, S. 138-140).

„Kommunikatives“ und „kulturelles Gedächtnis“, verschiedene Arten von Weitergabe

Assmann unterscheidet ein „kommunikatives“ von einem „kulturellen Gedächtnis“, die beide bei der intrafamiliären Tradierung auf unterschiedliche Art und Weise von Bedeutung sind und auch den Umgang mit Medien beschreiben. Das „kommunikative“ und das „kulturelle Gedächtnis“ prägen wiederum die Identität des Einzelnen. Es gibt verschiedene Arten der Weitergabe, das beschreiben unter anderem Assmann, die Forschungsgruppen um Welzer und auch Kölbl (Modi von Verstehen und Erklären).

Emotionale Bedeutsamkeit als Voraussetzung für eine stattfindende Tradierung

Auch wenn der Begriff der „emotionalen Bedeutsamkeit“ Haußers Identitätstheorie entlehnt wurde, lässt er sich auf den Aspekt der Tradierung übertragen. Sie stellt eine Bedingung für eine stattfindende Vermittlung von Geschichte dar. Welzer und Kolleg*innen sowie Seixas gehen darauf ein und betonen eine persönlich relevante Geschichte für einen funktionierenden Tradierungsprozess. Auch Assmann unterstreicht den Aspekt der subjektiven Bedeutsamkeit, der die Grundlage für eine Weitergabe („kulturell“ oder „kommunikativ“) darstellt und die Erinnerung des Einzelnen oder eines Kollektivs prägt.

Tradierung im Zeitalter der Moderne

Ähnlich wie die Moderne bezüglich Identität und Geschichtsbewusstsein berücksichtigt werden muss, ist sie auch für den Tradierungsprozess zentral. Das beschreiben Seixas und Morton bei ihren Ausführungen zu den Aspekten Kontinuität und Veränderung (vergleichbar zum Beispiel mit Straubs Ausführungen zu den Aspekten Kontinuität und Kohärenz).

Einsatz von Medien

Medien spielen für die Tradierung eine zentrale Rolle (Kölbl). Auch Wineburgs Forschungsgruppe geht darauf ein. Aufgrund des großen medialen Angebots der heutigen Zeit, kann die Frage nach der eigenen geschichtlichen Positionierung umso wichtiger werden, weil eine eigene Entscheidung für bestimmte geschichtliche Themen und für bestimmte Formen der Vermittlung durch Medien möglich und notwendig wird.

Vermittlung von Werten

Demuth spricht die Vermittlung von Werten an, was einen möglichen tradierten/tradierbaren Inhalt bezüglich Geschichte darstellt.

Wahrheitsgehalt

Der Wahrheitsgehalt kann sich auch auf die Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung auswirken (zum Beispiel bei Pandel). Bei Kölbl wird der Wahrheitsgehalt in Form der Geltungsbegründung angesprochen, bei Seixas und Morton in Form der Evidenz.

Abschließend soll nun noch einmal thematisiert werden, inwiefern die herausgearbeiteten zentralen Aspekte zu den Themen Identität, Geschichtsbewusstsein sowie intrafamiliäre Tradierung und schulische Vermittlung sowie Verbindungen zwischen diesen Themenkomplexen Voraussetzungen für meine eigene Studie darstellen. Später – in der Zusammenfassung meiner Ergebnisse – sollen die Aspekte fortgesetzt werden.

Die angeführten Theorien und Studien dienen zum einen als Grundlage für meine eigene Erhebung, auch dahingehend, wie sich Identität, Geschichtsbewusstsein und Tradierung erfassen lassen. Zum anderen nehmen aber auch inhaltliche Ergebnisse, die mit meinen eigenen verglichen und gegenseitig ergänzt werden können, eine zentrale Stellung ein.

Für die **Erhebung** sind folgende Grundlagen aus Theorien und aktuellem Forschungsstand relevant:

Identität, Geschichtsbewusstsein und Tradierung zeigen und bilden sich in Narrationen. Daran setzt meine erzählgenerierende Untersuchung mit Jugendlichen und ihren Eltern an.

Für Identität, Geschichtsbewusstsein und Tradierung spielt immer die Frage nach der subjektiven Bedeutsamkeit (darunter fallen auch die emotionalen, kognitiven und normativen Komponenten) eine Rolle. Darauf basiert meine grundlegende Frage an die Studienteilnehmer*innen, was ihnen bezüglich Geschichte und Geschichtsvermittlung wichtig ist und steht damit in engem Zusammenhang zur Identität. Als wichtig kann nur das gelten, was für die Person und deren Identifizierung zentral ist. Es muss aber berücksichtigt werden, dass Identität, Geschichtsbewusstsein und Tradierung keineswegs rein bewusst ablaufende Prozesse darstellen. Daher wird versucht, neben expliziten Aussagen zu den Themenkomplexen, weitere Anzeichen für eine Identifizierung, für Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung und für den Tradierungsprozess zu definieren und zu analysieren.

Identität und Geschichtsbewusstsein sind soziale Konstrukte. Sie drücken sich unter anderem auch in Gruppenzugehörigkeiten aus. Auch dies beeinflusst meinen Studienaufbau dahingehend, dass ich Familien als eine Möglichkeit sozialer Systeme befrage. Vor allem scheint mir das wiederum auch wegen des Migrationshintergrundes der Befragten und ihren Familien besonders relevant zu sein, wodurch

sie sich mit verschiedenen Bezugssystemen konfrontiert sehen können. Selbst- und Fremdzuschreibungen werden erfasst.

Wie auch andere Studien zeigen, stehen Schule und Familie im Zentrum, wenn es um Geschichtsbewusstsein und Geschichtsvermittlung geht. Darauf fußt auch meine Studie.

Inhaltlich sollen bezüglich meiner Studie noch einmal die folgenden Aspekte betont und später fortgesetzt werden:

Die Erfassung von Identität, Geschichtsbewusstsein und der Vermittlung von Geschichte muss unter Berücksichtigung der Besonderheiten der Moderne geschehen. Darunter fällt auch die Migration, die zwar kein „typisch“ modernes Phänomen darstellt, aber in der heutigen Zeit von großer Bedeutung ist.

Identität und Geschichtsbewusstsein stellen soziale Konstrukte dar und drücken sich in Gruppenzugehörigkeiten aus. Auch der Aspekt der Anerkennung ist dabei wichtig. An dieser Stelle wird meine Studie am deutlichsten ansetzen und fortführende Ergebnisse und Vertiefungen liefern. Auch hier ist der Migrationshintergrund der Befragten zu berücksichtigen. Immer wieder auftretende geschichtsrelevante Zugehörigkeiten bilden die Kategorien „Menschheit“ und „Nation“. Was diese und andere Zugehörigkeitsgruppen genau bedeuten, das werde ich in meiner Arbeit konkretisieren.

Eine Funktion von Geschichte kann der Topos der „Historia Magistra Vitae“ darstellen. Geschichte wird unter anderem über Medien vermittelt. Über Geschichte werden auch Werte weitergegeben. Der Wahrheitsgehalt der Vermittlungen wird immer wieder angesprochen. Auch darauf lege ich in meiner Forschung besonderes Augenmerk.

Schule und Familie stellen wichtige Vermittlerinnen von Geschichte dar. Innerhalb der Familie spielen das „kommunikative“ und das „kulturelle Gedächtnis“ eine wichtige Rolle. Inwiefern das der Fall ist und welche Aufgaben Schule beziehungsweise Familie zufallen und wie sich beide begegnen, darauf wird meine Studie ausführlich eingehen.

4 Methodisches Vorgehen

Im vorliegenden Kapitel wird das methodische Vorgehen genau beschrieben. Dabei werden sämtliche Bestandteile der Studie erläutert. Darunter fallen die Beschreibung der Studienteilnehmer*innen und der Erhebungssituationen, eine Konkretisierung der verwendeten Erhebungsmethoden Interview und Gruppendiskussion sowie die Einführung des Hilfsmittels Forschungstagebuch. Bevor dann auf die Datenaufbereitung durch Transkription sowie auf die einzelnen Auswertungsschritte, vor allem auf die genutzten Aspekte der „Dokumentarischen Methode“ und der „Grounded Theory“ und deren Zusammenspiel sowie auf relevante Gütekriterien qualitativer Forschung eingegangen wird, erfolgt noch ein kurzer Exkurs auf die von den Forschungspartner*innen mitgebrachten Gegenstände.

Kurzzusammenfassung des methodischen Vorgehens

Ich führe qualitative Interviews und eine Gruppendiskussion mit Jugendlichen und ihren Eltern mit türkischem Migrationshintergrund (und mit einer polnischstämmigen Familie) durch, die ich in Anlehnung an die „Dokumentarische Methode“ und die „Grounded Theory“ (insbesondere nach Strauss und Corbin) bezüglich der Themenkomplexe Identität, Geschichtsbewusstsein und intrafamiliäre Tradierung versus schulische Vermittlung von Geschichte auswerte. Die Familien kamen dabei hauptsächlich im Rahmen der Gastarbeiterbewegung der 1960er Jahre nach Deutschland (siehe *3.1.4 Deutsch-türkische Migrationsgeschichte der 1960er Jahre*). Als Ergänzung der Datenerhebung werden die Jugendlichen gebeten, Gegenstände zum Gespräch mitzubringen oder im Gespräch zu benennen, die für sie von subjektiver Bedeutsamkeit sind und in Zusammenhang mit Geschichte stehen. Insgesamt werden sieben Befragungen in die Auswertung aufgenommen, darunter auch eine Familie mit polnischem Migrationshintergrund. Die Erhebungssituationen werden der Reihenfolge der Durchführung nach alphabetisch sortiert, die Sprecher*innen in jeder Erhebungssituation durchnummeriert. Als weiteres Instrument wird ein für die Studie entwickeltes Forschungstagebuch herangezogen, das Aufschluss über für die Auswertung besonders lohnenswerte Passagen geben soll und meine Rolle als Interviewerin reflektiert.

4.1 Grundlegende Aspekte der Studie

4.1.1 Studienteilnehmer*innen

Im Folgenden soll von „Untersuchungspartner*innen“ beziehungsweise „Gesprächspartner*innen“ oder auch „Studienteilnehmer*innen“ gesprochen werden. Breuer versteht darunter „ein Wesen“, das

> betrachtet und modelliert wird, das grundsätzlich in der Lage ist, über sich selbst, über seine Verbindungen mit der gegenständlichen, sozialen und geistig-kulturellen Umwelt, über seine Weltwahrnehmungen und -deutungen, seine Lebensgeschichte, seine sozialhistorische

> Einbindung zu reflektieren und Auskunft zu geben – sowie diese auch mit zu gestalten. Es wird unterstellt, dass seine Welt- und Selbstwahrnehmungen für sein Handeln bedeutsam und entsprechende Selbstauskünfte für die wissenschaftliche Erkenntnis- und Theoriebildung interessant sind (2009, S. 19).

So stehen sich in den Befragungen Forscherin und Studienteilnehmer*innen auf Augenhöhe gegenüber.

Befragt werden Familienangehörige – und zwar sowohl Jugendliche als auch deren Eltern – aus sechs türkischstämmigen Familien und einer polnischstämmigen (um auf den Aspekt des Migrationshintergrundes im Allgemeinen und dem türkischem in Besonderen einzugehen).

Warum ausgerechnet Jugendliche bezüglich der Themenkomplexe Identität und Geschichtsbewusstsein befragt werden, darauf wurde bereits im Theorieteil zum Thema Identität eingegangen (siehe *3.3 Identität*).

Insgesamt nehmen 17 Personen an der Befragung teil. Um trotz der kleinen Stichprobe zu möglichst gewinnbringenden Ergebnissen zu gelangen, nutze ich den Aspekt des „Theoretical Samplings“, der aus der „Grounded Theory“ stammt. Anders als bei einer zufällig gewonnenen Stichprobe wird hier nach jeder Befragung gezielt nach möglichst gewinnbringenden weiteren Gesprächsteilnehmer*innen gesucht. Durch die kleine Stichprobe wird es zudem möglich in den einzelnen Gesprächen in die Tiefe zu gehen und ausführliche Interviews und eine Gruppendiskussion zu führen (siehe *4.1.8 Datenauswertung und -interpretation in Anlehnung an die „Grounded Theory“ nach Strauss und Corbin*).

Alle Interviews finden im Raum Süddeutschland statt. Bei einigen Datenerhebungen (zum Beispiel bei den Familien B oder E) zeigt sich, dass die befragten Familien von der Arbeitsmigration, insbesondere auch im Bereich der Porzellanindustrie, betroffen sind. Die Befragungen werden hauptsächlich im ländlichen Bereich durchgeführt. Andere Studien mit ähnlicher Schwerpunktsetzung, wie sie bereits im theoretischen Teil vorgestellt wurden (siehe *3 Theoretische Grundlagen und aktueller Forschungsstand*), führen Erhebungen in Großstädten, zum Beispiel in Berlin oder Wien, durch. Dadurch könnte sich in meiner Forschungsarbeit ein anderes Bild bezüglich Identität und Geschichtsbewusstsein zeigen als in Ballungszentren.

Bevor die Stichprobe genau beschrieben wird, möchte ich noch auf die Gewinnung der Forschungsteilnehmer*innen sowie deren Motivation zur Teilnahme eingehen.

Zunächst war es wichtig, einen Zugang zum interessierenden Feld im Allgemeinen herzustellen. Auch Devereux (1998, S. 147) zieht einen guten Kontakt zu den Gesprächspartner*innen einem objektiv neutralen vor. So knüpfte ich Kontakt zu verschiedenen deutsch-türkischen Gruppen der Umgebung (in kleinen und mittelgroßen Städten), zum Beispiel einer sogenannten deutsch-türkischen Gesellschaft oder einem interkulturellen Frauenverein (aus Datenschutzgründen werden diese hier nicht explizit benannt). So war es möglich, erste Kontakte zu späteren Gesprächsteilnehmer*innen, aber auch zu Vermittler*innen, die mir dann wiederum Kontakte zu weiteren Familien verschafften, zu knüpfen. Die Rolle der Vermittler*innen spielt auch deswegen eine wichtige Rolle, weil darüber auch türkischstämmige Familien erreichbar wurden, die nicht in Gruppen organisiert sind. Das könnte auch Einfluss auf die Frage der eigenen Identität haben und soll daher Berücksichtigung finden. Erst nachdem bereits die ersten Befragungen stattgefunden hatten und mit

diesen ein erstes Grundgerüst relevanter Aspekte erstellt worden war, wurde bei den weiteren zur Befragung zur Verfügung stehenden Familien eine konkrete Auswahl nach dem Kriterium kontrastierender und theorieerweiternder Fälle getroffen (siehe *4.1.8 Datenauswertung und -interpretation in Anlehnung an die „Grounded Theory" nach Strauss und Corbin*). So wurde zum Beispiel bewusst eine Familie zur Befragung gebeten, bei der nur der Vater aus der Türkei stammte, die Mutter Deutsche war oder es wurde ein Jugendlicher befragt, der anders als die vorher befragten Gymnasiast*innen die Mittelschule besuchte. Generell wurde der Zugang über die Eltern der Familien bevorzugt (Ausnahme ist Familie E). Das erschien mir aus mehreren Gründen sinnvoll. Zum einen handelt es sich bei einigen der befragten Jugendlichen um Minderjährige, so dass das Einverständnis der Erziehungsberechtigten aus forschungsethischen beziehungsweise -rechtlichen Gesichtspunkten ohnehin notwendig gewesen wäre. Zum anderen werden nicht nur die Jugendlichen, sondern auch ihre Eltern befragt. Den Eltern das Forschungsanliegen als erstes zu erläutern wird somit auch als Teilnahmemotivation für die ganze Familie genutzt. In vielen Fällen ist das auch konkret zu beobachten, wenn Eltern der Befragung zusagen und gewissermaßen versprechen, auch für die aktive Teilnahme der Kinder zu sorgen.

Bemerkenswert war die von Anfang an sehr große Teilnahmebereitschaft. Das lässt die Vermutung zu, dass es den Familien vielleicht auch wichtig war, befragt zu werden und sie sich damit ernst genommen fühlten. Der Vater in Interview A bestätigte dies beispielsweise ganz explizit.

Insgesamt umfasst die Befragung sieben Familien. Teilweise wurden Eltern und Kinder getrennt, teilweise zusammen interviewt. Darauf wird aber bei der Beschreibung der Erhebungssituationen noch eingegangen (siehe *4.1.2 Erhebungssituation/ Fallbeschreibung*).

Folgende Tabelle gibt einen Überblick über alle Teilnehmer*innen. Jede Familie wird mit einem Code versehen (A-G), der der Reihenfolge der Durchführung nach vergeben wurde. Innerhalb einer Familie werden den einzelnen Sprecher*innen zudem Ziffern zugeordnet. Dabei wird mit „1" diejenige/derjenige gekennzeichnet, die/der im Gespräch den größten Redeanteil für sich beansprucht, wobei grundsätzlich alle Jugendlichen vor ihren Elternteilen nummeriert werden. Ein Beispiel: Im Interview B sind die beiden jugendlichen Gesprächspartner mit B1 und B2, die Mutter mit B3 gekennzeichnet, wobei B1 mehr zum Gespräch beiträgt als B2.

Eine Anmerkung bleibt noch: In der Tabelle werden passive oder nicht an der Befragung teilnehmende Familienmitglieder, die aber in irgendeiner Form wichtig sind, in runde Klammern gesetzt.

Tabelle 4.1: Demographische Variablen der Studienteilnehmer*innen

Code der Interview-partner*in/ des Interview-partners (Geschlecht m/w)	**Alter zum Befragungszeitpunkt (2013)**	**Schulart und Klasse beziehungsweise Schulbildung und derzeitiger Beruf** **Familienstand der Eltern**	**Religionszugehörigkeit**	**Staatsbürgerschaft**	**geboren in.../ in Deutschland seit...**
A1 (m)	17	Gymnasium (vorher Realschule) Q11	muslimisch	türkisch	Deutschland
A2 (m)	44	Hauptschule Schlosser/ Autoverkäufer Vater von drei Söhnen, verheiratet	muslimisch	türkisch	Türkei/seit 1980
(A3 (w))	39	Hauptschule Hausfrau Mutter von drei Söhnen, verheiratet	muslimisch	türkisch	Türkei/seit 1988
B1 (m)	21	Student Universität 3. Semester	muslimisch	türkisch (möchte zur deutschen Staatsbürgerschaft wechseln)	Deutschland
B2 (m)	16	Gymnasium Q11	muslimisch	türkisch	Deutschland
B3 (w)	44	Hauptschule Hausfrau Mutter von drei Söhnen, verheiratet	muslimisch	türkisch	Türkei/seit 1979

(B4 (m))	46	Hauptschule arbeitslos Vater von drei Söhnen, verheiratet	muslimisch	türkisch	Türkei/seit 1979
C1 (w)	16	Realschule (vorher Gymnasium) 9. Klasse	katholisch	polnisch	Polen/seit 1999
C2 (w)	40	Abitur Ergotherapeutin Mutter von zwei Töchtern, verheiratet	katholisch	polnisch	Polen/seit 1999
(C3 (m))	44	Hauptschule, Elektromonteur arbeitslos Vater von zwei Töchtern, verheiratet	katholisch	polnisch	Polen/seit 1999
D1 (w)	16	Gymnasium Q11	konfessionslos	deutsch-türkisch	Deutschland
D2 (m)	43	Abitur Sozialpädagoge Vater einer Tochter, verheiratet	konfessionslos	niederländisch	Türkei/seit 1994
(D3 (w))	43	Abitur Pädagogin Mutter einer Tochter, verheiratet	konfessionslos	deutsch	Deutschland
E1 (m)	20	FH Student 4. Semester	muslimisch	türkisch	Deutschland

E2 (w)	49	Abitur Hausfrau, berentet Mutter von zwei Söhnen, geschieden	muslimisch	türkisch	Türkei/seit 1980
F1 (m)	19	Student Universität 1. Semester	muslimisch	deutsch	Deutschland
F2 (m)	15	Gymnasium 9. Klasse	muslimisch	deutsch	Deutschland
F3 (w)	41	Hauptschule Einzelhandels-kauffrau selbstständige Geschäftsfrau Mutter von zwei Söhnen, verheiratet	muslimisch	deutsch	Türkei/seit 1973
F4 (m)	47	Maschinenbauin-genieur arbeitslos Vater von zwei Söhnen, verheiratet	muslimisch	deutsch	Türkei/seit 1992
F5	unbe-kannt	Hauptschule Ausbildung unbekannt aktuell Besitzer eines Imbiss Bruder von F3	muslimisch	unbekannt	Türkei/seit 1973
G1 (m)	17	Mittelschule 10. Klasse	muslimisch	türkisch	Deutschland

G2 (w)	41	Hauptschule Frisörin Mutter eines Sohnes, geschieden	muslimisch	deutsch	Türkei/1980
(G3 (m))	46/49 (zwei verschiedene Angaben)	Abitur Autoverkäufer Vater eines Sohnes, geschieden	muslimisch	türkisch	Türkei/1998 (Angabe unsicher)

Die in der Tabelle dargestellten Aspekte der Gesprächspartner*innen entstammen in erster Linie den demographischen Fragebögen. Der demographische Fragebogen soll kurz vorgestellt werden und umfasst insbesondere die Aspekte Geschlecht, Alter, Geburtsort, Familienstand, Schulbildung/Beruf, gegebenenfalls Zeitpunkt der Migration, Nationalität und Konfession. Er wird am Ende der jeweiligen Erhebungssituation an die Jugendlichen und Eltern ausgeteilt.

Tabelle 4.2: Demographischer Fragebogen für Eltern beziehungsweise Jugendliche

Geschlecht	
Geburtsjahr	
Geburtsort	
Familienstand	
Anzahl der Kinder	
Leben Sie schon Ihr ganzes Leben in Deutschland?	• Ja • Nein, seit
Nationalität	
Konfession	
Höchster schulischer/beruflicher Abschluss	
Derzeitiger Beruf	

Die Heterogenität der Befragten wird anhand der demographischen Variablen deutlich. Die Gruppe aller Befragten beziehungsweise alle Erhebungssituationen umfassen:

- Jugendliche und Eltern
- beide Geschlechter
- Befragte verschiedenen Alters (das Alter der befragten Jugendlichen wurde aufgrund der Identitätsfrage auf das Jugendalter festgelegt und variiert daher zwischen 15 und 21 Jahren)
- Familienstände
- Geschwisteranzahl
- verschiedene Bildungsniveaus (abgebildet in der schulischen Laufbahn beziehungsweise des Schulabschlusses von Jugendlichen und Eltern und des Berufs der Eltern)
- deutsche versus türkische Nationalität (zum Teil auch bei Vater und Mutter oder Eltern und Kindern verschieden)
- verschiedene religiöse Zugehörigkeiten, insbesondere muslimische und katholische Eltern und Jugendliche
- Variationen in der Aufenthaltsdauer der Eltern und Jugendlichen in Deutschland (in den meisten Fällen handelt es sich um Gastarbeitermigrationen der 1960er Jahre der Familien)

Diese Aspekte werden später in der Auswertung erneut aufgegriffen und liefern mögliche Erklärungen für unterschiedliche Ergebnisse (siehe *5 Ergebnisse*).

Anmerkung: Pühringer hält in seinen Forschungsergebnissen fest, dass sich der Geburtsort der Eltern sowie der eigene Geburtsort der befragten Jugendlichen auf die Identifikation mit dem Herkunftsland auswirken kann. Das kann sowohl durch eine Selbst- als auch durch eine Fremdpositionierung geschehen (siehe *3.4.9 Pühringers Studie zum Thema Einfluss eines Migrationshintergrundes auf Identität und Geschichtsbewusstsein*).

Auf das Kriterium der verschiedenen Bildungsniveaus der Jugendlichen soll noch einmal gesondert eingegangen werden. Mir ist es ein besonderes Anliegen, in meine Erhebung nicht nur Gymnasiast*innen einzubeziehen, sondern auch Schüler*innen der Real- und Mittelschule. In ähnlichen Studien zum Beispiel jene von Georgi (siehe *3.4.6 Georgi: Geschichtsbewusstsein Jugendlicher mit Migrationshintergrund und historisch geprägte Positionierungen zum Thema Nationalsozialismus*) wird dies zum Teil vernachlässigt und damit unterstellt, dass ein Geschichtsbewusstsein nur bei höherem Bildungsniveau zugänglich ist. Das stelle ich in Frage und gehe davon aus, dass jede/jeder Jugendliche – wenn auch in unterschiedlicher Form und Ausprägung – ein Geschichtsbewusstsein hat. Durch das Einbeziehen Jugendlicher verschiedener Schulen kann dieser Frage überhaupt erst nachgegangen werden. Dennoch: Auch an meiner Studie beteiligen sich – unter Berücksichtigung der kleinen Fallzahl insgesamt – deutlich mehr Jugendliche, die das Gymnasium besuchen als Real- und Mittelschulen. Vielleicht liegt das daran, dass auch Eltern und Jugendliche selbst Jugendlichen aus Real- und Mittelschulen weniger ein Geschichts-

bewusstsein „zutrauen“, vielleicht aber auch einfach weniger zu der Befragung motiviert sind. Bei Familie B nahmen beispielsweise zwei der drei Söhne an der Befragung teil, beide besuchten das Gymnasium, der dritte Bruder, der die Mittelschule besuchte, dagegen nicht, obwohl er zum Zeitpunkt der Befragung ebenfalls zu Hause gewesen wäre. Auch die Mutter erweckte den Anschein, als habe der dritte Sohn zur Forschungsfrage nichts beizutragen.

Schon in der Erfassung der demographischen Variablen wird deutlich: Eltern und Jugendliche geben fast immer die gleiche nationale Zugehörigkeit in Form der Staatsbürgerschaft an. Ausnahmen bilden die Familien D und G. Auch die nationalen Zugehörigkeitszuordnungen, die sich in den Erhebungssituationen analysieren lassen, sind zwischen Eltern und Jugendlichen meist deckungsgleich. Es muss berücksichtigt werden, dass die nationale Zugehörigkeit im Sinne der Staatsbürgerschaft sicherlich nur ein Anzeichen für die Identifizierung von Jugendlichen und Eltern ist beziehungsweise sein kann, aber nicht zwingend sein muss.
Analog stimmt die religiöse Zugehörigkeit im Sinne der Konfession zwischen Eltern und Jugendlichen in allen Fällen überein.

Abschließend soll noch kurz auf das Interview C eingegangen werden: Hierbei handelt es sich um eine polnischstämmige Familie, die in die Untersuchung aufgenommen wurde, um verschiedene Migrationshintergründe zu vergleichen, in diesem Fall türkische mit einem polnischen. Damit einhergehen kann auch die Migrationsursache: Die polnischstämmige Familie kam zwar auch aus beruflichen Gründen nach Deutschland, nicht aber im Rahmen der Migrationsbewegung der 1960er Jahre. Generell wären auch andere Migrationsursachen denkbar, zum Beispiel was polnischstämmige Migrant*innen im Rahmen von Gebietsveränderungen zur Zeit des Zweiten Weltkriegs betrifft. Durch den Vergleich möchte ich Fragen nachgehen wie „Was ist ‚typisch‘ bezüglich Identifizierung, Geschichtsbewusstsein und intrafamiliärer Tradierung sowie schulischer Vermittlung für Menschen mit Migrationshintergrund?“ beziehungsweise „Was ist ‚typisch türkisch‘?“.

4.1.2 Erhebungssituation/Fallbeschreibung

Es werden nun die Erhebungssituationen kurz im Allgemeinen charakterisiert und im Anschluss daran auf die einzelnen Interviews und auf eine Gruppendiskussion eingegangen.

Die Interviews fanden teilweise in meinem Dienstzimmer an der Universität, teilweise aber auch bei den Familien zu Hause statt. Darüber entschieden die Familien selbst. Gerade wenn es um die Frage der Identität geht, kann die eigene häusliche Umgebung von Bedeutung sein. Nicht nur eine Datenerhebung mittels Interview oder Gruppendiskussion ist so möglich, sondern auch ein impliziter Eindruck, der sich durch die Wohnungs- und Lebensraumgestaltung der Familie ergibt. Zudem bringt dies für die Interviewteilnehmer*innen sicherlich den Vorteil mit sich, sich im gewohnten Umfeld wohl zu fühlen und sich ungezwungen verhalten zu können, gleich-

zeitig aber auch eine möglicherweise befremdliche Atmosphäre auf meiner Seite durch das Eindringen in den sehr persönlichen Bereich der Forschungspartner*innen. Die besondere Herausforderung für mich bestand in einer wertschätzenden und menschlich zugewandten Haltung und gleichzeitig in der Herstellung wissenschaftlicher neutraler Professionalität. Besonders schwer wurde das in Situationen, in denen die Gesprächspartner*innen mich nach meiner eigenen Meinung fragten oder bei sehr zurückhaltenden Teilnehmer*innen, wodurch bei mir der Impuls entstand, zur Motivation der Gesprächspartner*innen zum Beispiel durch den Vorschlag von Antwortalternativen beizutragen. Solche und weitere Punkte sollen auch mit Hilfe des Forschungstagebuchs reflektiert werden (siehe *4.1.4 Forschungstagebuch*). Den Teilnehmer*innen der Studie kam eine Expertenrolle auf Augenhöhe mit der Forscherin zu. Ihnen wurde in erster Linie die Rolle Jugendlicher und Eltern zugeschrieben, erst an zweiter Stelle stand der Aspekt des Migrationshintergrundes. Den Gesprächspartner*innen wurde ein möglichst großer und freier Redeanteil eingeräumt, so dass sie auch ein Stück weit die Struktur und Themen des Gesprächs mitbestimmen konnten. Vor allem wurde auch am Ende der Befragungen noch einmal ausdrücklich nach weiteren Anliegen und vielleicht bisher noch nicht angesprochenen, aber den Teilnehmer*innen wichtigen Aspekten gefragt. Das macht es auch möglich, blinde Flecken meinerseits schon bei den Forschungsfragen zu minimieren (Hopf, 1978, S. 100).

Die Erhebungssituationen A, B, E und F fanden im häuslichen Umfeld der Familien statt, C und D in meinem Büro und schließlich G in einem Café in der Nähe des Zuhauses von G.
Ebenfalls den Familien überlassen wurde die Gestaltung der Untersuchungssituation: So durften die Familien entscheiden, welche Familienmitglieder an der Befragung teilnahmen und ob die Befragung mehrerer Familienmitglieder getrennt oder gemeinsam durchgeführt werden sollte. So fanden sowohl Einzel- als auch Gruppeninterviews, aber auch eine Gruppendiskussion (Familie F) statt (siehe *4.1.3 Erhebungsinstrumente: Interview, Gruppeninterview und Gruppendiskussion*). Eltern und Jugendliche von A, B, E und G wurden getrennt voneinander befragt, Eltern und Jugendliche von C, D und F weitgehend zusammen. Dies soll auch bei der Datenauswertung berücksichtigt werden. Zum Beispiel können gemeinsame Befragungen auch die Antworten der einzelnen Teilnehmer*innen mit beeinflussen.

Vor der eigentlichen Befragungssituation war es wichtig, die Rahmenbedingungen zu besprechen. Darunter fiel vor allem die Schweigepflicht meinerseits und die Bitte, das Gespräch mit Hilfe eines Diktiergeräts aufzeichnen zu dürfen. Alle Gesprächspartner*innen zeigten sich mit dieser Notwendigkeit für wissenschaftliches Arbeiten einverstanden. Die Schweigepflicht und Anonymisierung der Daten war zentral, um die Offenheit in den Gesprächen zu unterstützen. Die Anonymisierung der Daten erschien mir insbesondere in den ländlicheren Regionen, in denen zu vermuten ist, dass sich verschiedene Familien untereinander kennen, besonders wichtig. Bei Bedarf bot ich außerdem jederzeit Einblick in meine Studie an, was schließlich aber nicht wahrgenommen wurde. Vorab wurde außerdem eine geschätzte Dauer der Befragung veranschlagt, um für die Beteiligten eine Plan- und Kontrollierbarkeit zu

gewährleisten und so auch eine entspannte und offene Gesprächshaltung zu fördern, natürlich aber auch, um für die Befragung genügend Zeit einzuräumen.

Bei der Einleitung der Befragungssituation wurde der Migrationshintergrund zumindest nicht als hauptsächlicher Aspekt explizit angesprochen. So wurden die Gesprächspartner*innen in erster Linie als Jugendliche und Eltern, als Kinder und Schüler*innen befragt. Dadurch sollte vermieden werden, auf Seiten der Jugendlichen und Eltern eine falsche Erwartungshaltung meinerseits bezüglich der Identifizierung zu generieren. Ein Beispiel für die einleitenden Worte einer Befragungssituation aus dem Interview A (gerichtet an den Vater):

> I: ... Also es geht so um die Frage, hmm, das Thema von meiner Arbeit, ähm, geht ja um Geschichte und um Geschichtsbewusstsein und Ihr Sohn hat jetzt auch scho‘ ganz viel erzählt, was er weiß und ähm, so immer mit der Frage, was lernt ma‘ denn in der Schule und was kriegt ma‘ denn aber auch von zu Hause vermittelt und was is‘ einem denn wichtig, also mir geht ‘s gar net so sehr um Fakten oder um Jahreszahlen oder so ‘was, sondern, ähm, auch immer mit dem, „was ist denn wichtig für mich“ oder jetzt in dem Fall für Ihren Sohn auch? #01:23:09-1#

Nun sollen die einzelnen Gesprächssituationen näher charakterisiert werden:

Interview A

Interview A findet an einem Abend im Wohnzimmer der Familie statt. Als ich die Wohnung betrete, läuft in der Wohnung eine Übertragung aus der Moschee, die nicht abgeschaltet wird, aber in den ersten Gesprächsminuten zu Ende geht. Die Mutter trägt Kopftuch. So habe ich sie auch bei einem kulturellen Frauentreff, bei dem sie zur Befragung eingewilligt hat, kennengelernt. Mutter und Vater stellen sich im Allgemeinen als in verschiedensten Gruppen engagiert heraus, zum Beispiel als Mitglieder des Elternbeirats der Schule der Kinder (Mutter) oder als Vorstand der Moschee (Vater). Die Befragungssituation gestaltet sich so, dass zunächst alleine mit A1 gesprochen wird. Es folgt ein gemeinsames türkisches Essen mit der ganzen Familie und einer Freundin der Familie und im Anschluss ein Gesprächsteil mit dem Vater, wobei hier nun auch der Rest der Familie anwesend ist, meist aber still zuhört. Trotz der Anwesenheit der Familie kann die Erhebung am ehesten als Interview charakterisiert werden (siehe *4.1.3 Erhebungsinstrumente: Interview, Gruppeninterview und Gruppendiskussion*). Es wäre gut denkbar, dass in der Art auch intrafamiliäre Tradierungssituationen in der Familie ohne meine Anwesenheit vonstattengehen.

Interview B

Auch das Interview B behält trotz der zeitgleichen Anwesenheit der beiden Jugendlichen und zeitweise der Mutter Interviewcharakter. Zwischen B1 und B2 findet hin und wieder ein Austausch statt, so dass sie auch gegenseitig Fragen an den jeweils

anderen richten (zum Beispiel interessiert sich B1 dafür, was B2 aktuell in der Schule in Geschichte durchnimmt) oder Angaben des anderen ergänzen oder richtig stellen (zum Beispiel sind sie sich nicht einig, ob ihre Mutter ein Kopftuch wegen der Geschichte der Familie trägt oder wegen der Religion). Während des ganzen Interviews sitzt der Vater im Raum, wirkt hin und wieder etwas ungehalten, was mich teilweise irritiert. Während der Erhebungssituation frage ich mich, ob er mit den Interviewfragen nicht einverstanden ist. Gegen Ende des Gesprächs stellt sich heraus, dass er fast kein Deutsch versteht. Insgesamt wirken die Jugendlichen – auch im Vergleich zu A1 – deutlich unsicherer und sehr darum bemüht, die „richtigen" Antworten zu geben.

Interview C

Das Gespräch mit Familie C findet in meinem Universitätsbüro mit Mutter und Tochter gleichzeitig statt, wobei auffällt, dass die Mutter das Gespräch deutlich dominiert. Familie C hat keinen türkischen, sondern polnischen Migrationshintergrund. Ein Vergleich zum Interview C soll gegebenenfalls Aufschluss über „typische" Aspekte für Migrant*innen im Allgemeinen beziehungsweise über „typische" Aspekte des türkischen Migrationshintergrundes liefern. Wichtig bleibt noch zu erwähnen, dass ich die Mutter bereits aus einem anderen Arbeitskontext flüchtig kenne. Im Gespräch werden auffallend viele wörtliche Reden benutzt, die die mündliche Tradierung von Geschichtsbewusstsein veranschaulichen. Anders als alle türkischstämmigen Jugendlichen ist C1 noch im Herkunftsland der Familie (Polen) geboren und kam mit drei Jahren nach Deutschland.

Interview D

Interview D findet auf Wunsch des Vaters ebenfalls in meinem Büro statt. Vater und Tochter werden gleichzeitig befragt, wobei das Gespräch Interviewcharakter behält. Das könnte auch am nicht allzu großen Interesse der Tochter liegen. Im Gespräch mit ihr fällt auf, dass ihr immer wieder Antwortalternativen von mir angeboten werden und ich so an der ein oder anderen Stelle möglicherweise zu direktiv vorgehe, was bei der Interpretation der Daten berücksichtigt werden muss. Der Vater wurde zunächst als wichtiges Mitglied eines interkulturellen Vereins als Vermittler in Erwägung gezogen und daher etwas ausführlicher als die anderen Familien über das Vorhaben der Studie unterrichtet, bevor er selbst in die Teilnahme einwilligte. Bei ihm entsteht immer wieder der Eindruck, er könnte die Befragung selbst als Möglichkeit der Tradierung nutzen, um seine Tochter näher an die ihm am Herzen liegende türkische Geschichte heranzuführen.

Interview E

Das Interview E findet im Wohnzimmer der Familie statt, hauptsächlich mit E1, zum Teil aber auch mit E2, die gebrochen Deutsch spricht und sich daher entscheidet, einige der Antworten auf Türkisch zu geben und diese von ihrem Sohn übersetzen zu lassen. Die Übersetzungen werden bei der Datenaufbereitung durch eine externe Übersetzerin noch einmal überprüft, um eine eventuelle Verzerrung durch E1 aufzu-

decken. Auf diese Weise kann hier noch einmal ein anderer Zugang zum Thema Tradierung geschaffen werden, indem analysiert wird, inwiefern E1 tatsächlich die Aussagen von E2 wortwörtlich an mich überliefert oder aber auch abändert und zum Beispiel mit eigenen relevant erscheinenden Aspekten ergänzt oder umdeutet. Zu bemerken bleibt, dass die Mutter geschieden ist und der Vater im Leben von E1 keine Rolle zu spielen scheint. Außerdem sollen die fast verschwörungstheoretischen Anmutungen in den Ausführungen von E1 erwähnt werden, wenn er beispielsweise die „Deutschen" und mich als „Coca Cola Konsumenten" oder „Aldi-Einkäufern" als „Terroristen" bezeichnet (E1 verbindet mit den genannten Firmen Waffenlieferungen).

Gruppendiskussion F

Interview F findet im Wohnzimmer der Familie statt. Neben beiden Elternteilen und den beiden Söhnen ist auch der Onkel der Jugendlichen (Bruder der Mutter) anwesend. Diese Gesprächssituation entspricht am ehesten einer Gruppendiskussion, in der eine Gesprächspartner*in/ein Gesprächspartner ein Thema aufwirft, das dann von anderen aufgegriffen, fortgesetzt oder diskutiert wird. Damit stellt diese Erhebungssituation eine Besonderheit dar, vor allem wenn es um die Frage der intrafamiliären Tradierung geht, da ich hier die Möglichkeit habe, einer solchen Situation direkt beizuwohnen. Kurz seien hier die Studien von Welzer und seinen Forschungsgruppen als Vergleichsbasis erwähnt, die sich mit der gemeinsamen Verfertigung von Geschichtsbewusstsein bei der intrafamiliären Tradierung auseinandersetzen (siehe *3.5.4 Die Forschungsgruppen um Welzer und die Frage nach der intrafamiliären Tradierung von Geschichtsbewusstsein bezüglich des Zweiten Weltkriegs*). Weitere Besonderheiten des Interviews F sind die deutsche Staatsbürgerschaft aller Familienangehörigen und die Anwesenheit von zwei Söhnen während der Erhebungssituation (ebenfalls so nur bei Familie B), was einen intrafamiliären Vergleich ermöglicht sowie die Migration der Mutter F3 nach Deutschland bereits mit drei Jahren (viele der anderen Eltern erleben zumindest einen wesentlichen Teil ihrer Kindheit und Jugend noch in der Türkei beziehungsweise in Polen). Es könnte hier zum Beispiel Fragen nachgegangen werden wie „Wird allen Kindern in der Familie Ähnliches weitergegeben?" oder „Erzählen Kinder Ähnliches bezüglich Geschichtsbewusstsein und Tradierung oder auch nicht? Und worauf könnte das zurückzuführen sein?" Die Redeanteile in diesem Interview sind ausgeglichen. Es macht nicht den Anschein, dass Meinungen des einen einem anderen Familienmitglied aufgedrückt werden, sondern es kristallisiert sich im Laufe des Gesprächs mehr die Suche nach einer gemeinsamen Positionierung heraus (deutlich anders zum Beispiel zu beobachten bei C, hier nimmt die Mutter eine dominante Rolle im Gespräch ein, was vielleicht auch Rückschlüsse über die intrafamiliäre Tradierung zulässt).

Interview G

Das Interview G findet auf Wunsch der Mutter in einem Café in einer Kleinstadt statt. Da der Sohn nicht bereit ist – wie seine Mutter angibt – sich mit ihr an einen Tisch zu setzen, findet zunächst das Gespräch nur mit der Mutter statt, im An-

schluss nur mit dem Sohn. Sie trägt anders als die meisten anderen teilnehmenden Mütter kein Kopftuch und weite Kleidung, sondern ist eher westlich gekleidet.

4.1.3 Erhebungsinstrumente: Interview, Gruppeninterview und Gruppendiskussion

Es wurde schon erwähnt, dass die Daten mit Hilfe von Interviews und einer Gruppendiskussion gewonnen wurden, wobei es sich in den meisten Fällen um Interviews handelt.

> Interviews erlauben den untersuchten Subjekten, Aspekte eines Themas zu artikulieren, die für sie persönlich bedeutsam sind, von den Forschenden aber nicht als solche antizipiert werden (können). Außerdem erlauben Interviews mehr als andere Verfahren, dass Ambivalenzen und Widersprüche, die mit komplexen Thematiken verbunden sind, nicht ausgeschlossen werden, sondern – eine bestimmte „Fragetechnik“ und Interviewhaltung vorausgesetzt – artikuliert werden können (Schorn & Mey, 2005, S. 298).

Bei meiner Gruppendiskussion handelt es sich sicherlich nicht um eine reine Form von Gruppendiskussionen, sondern mehr um eine Mischform aus Diskussion unter den Gesprächspartner*innen und einem Interview. Das bedeutet, dass im Gegensatz zu anderen Gruppendiskussionen meine Rolle als Forscherin aktiver bleibt (Przyborski & Riegler, 2010, S. 442; Bohnsack, 2010, S. 380). Hinzu kommt, dass die Gruppe meiner Befragten sich konkret auf das System Familie mit Kinder- und Elterngeneration bezieht. Wie in einer „typischen“ Gruppendiskussion setze auch ich einen Grundreiz zur Diskussionsgrundlage (mit der Frage nach Gegenständen, die die Gesprächspartner*innen mit Geschichte verbinden). Darauf wird aber noch gesondert eingegangen (siehe *4.1.3 Erhebungsinstrumente: Interview, Gruppeninterview und Gruppendiskussion*). Und auch ich spreche die Teilnehmer*innen meist im Kollektiv an (Przyborski & Riegler, 2010, S. 441).

Aufgabe dieses Kapitels ist es, die verschiedenen Erhebungsinstrumente, wie sie konkret von mir eingesetzt wurden, vorzustellen und auf ihre Zweckmäßigkeit hin zu durchleuchten.

Ob die Erhebungsmethode Interview/Gruppeninterview oder Gruppendiskussion „gewählt“ wurde, ergab sich in der Erhebungssituation durch die Familien. So überließ ich es den Gesprächspartner*innen, ob sie getrennt oder zusammen befragt werden wollten. Auch, ob die Datenerfassung mehr einem „Frage-Antwort-Spiel“ (zum Beispiel bei Familie G) glich oder einem regen Austausch zwischen den einzelnen Familienmitgliedern (zum Beispiel bei Familie F), ergab sich mehr oder weniger von selbst. Beides bringt gewisse Vorteile mit sich, so dass es gewinnbringend ist, verschiedene Erhebungsinstrumente miteinander zu verknüpfen, um so Nachteile der einen Methode durch die Vorteile einer anderen auszugleichen.
Vorteil der Interviewsituationen – egal ob in einer eins-zu-eins Situation oder in einem Gruppeninterview – ist eine relativ große Planbarkeit der Erhebungssituation. Hopf schreibt:

> Durch die Möglichkeit, Situationsdeutungen oder Handlungsmotive in offener Form zu erfragen, Alltagstheorien und Selbstinterpretationen differenziert und offen zu erheben, und durch die Möglichkeit der diskursiven Verständigung über Interpretationen sind mit offenen und teilstandardisierten Interviews wichtige Chancen einer empirischen Umsetzung handlungstheoretischer Konzeptionen in Soziologie und Psychologie gegeben (2010, S. 350).

Damit wird hier auch noch einmal die Expertenrolle der Interviewteilnehmer*innen unterstrichen. Ein vorab gut durchdachter Interviewleitfaden (der am Ende des Kapitels noch vorgestellt wird), der keinesfalls sklavisch verfolgt werden soll, ermöglicht eine Orientierung im Gespräch und stellt auch für mich als Forscherin eine gewisse Sicherheit dar, vor allem auch bei den gewinnbringenden und vorab überlegten Forschungsfragen zu bleiben und im Gespräch nicht zu weit abzuschweifen. Gleichzeitig muss aber auch sichergestellt werden, dass dies keine zu starke Einschränkung begünstigt und einer „Leitfadenbürokratie“ zuarbeitet (Hopf, 1978, S. 101-105).

Gruppendiskussionen sind zunächst sicherlich schwerer zu kontrollieren. Vor allem bezüglich der Forschungsfrage Identität und intrafamiliäre Tradierung bietet diese aber die einzigartige Möglichkeit nicht nur nach einer intrafamiliären Tradierungssituation zu fragen, sondern einer solchen (so sehen das auch Welzer und Kolleg*innen in ihren Studien [siehe *3.5.4 Die Forschungsgruppen um Welzer und die Frage nach der intrafamiliären Tradierung von Geschichtsbewusstsein bezüglich des Zweiten Weltkriegs*]) auch direkt beizuwohnen. Allerdings muss auch dabei eine mögliche Verzerrung durch meine Anwesenheit berücksichtigt werden. Des Weiteren soll kurz auf den Prozesscharakter von Gruppendiskussionen eingegangen werden: Anders als Mangold, der von einer Aktualisierung in der Gruppendiskussion ausgeht (1973, S. 240) betonen Leithäuser, Volmerg, B., Salje, Volmerg, U. und Wutka den Prozesscharakter einer Gruppendiskussion: „Eigene Erfahrungen mit Gruppendiskussionen haben doch erwiesen“, so die Autoren, „daß ganze Gruppen durchaus mit einer anderen Auffassung zum Thema aus der Diskussion herausgehen können, als sie in die Diskussion hineingegangen sind“ (1977, S. 205). Das zeigt, dass Gruppendiskussionen nicht nur Erhebungssituationen sind, sondern auch an sich Veränderungen bei den Teilnehmenden hervorrufen können.

Ich gehe aufgrund des Forschungsschwerpunkts, der die Familie als System ins Zentrum des Interesses rückt, davon aus, dass eine Gruppendiskussion als eine soziale Situation einen Zugewinn gegenüber Einzelbefragungen darstellen könnte (Lamnek, 2005, S. 28-29; Mayring, 2002, S. 76-80), weil dadurch ein Einblick in die Interaktionsstruktur des Systems möglich werden könnte. Im Gegensatz zu Interviews bleibt offen, ob eine/ein Gesprächspartner*in eine Aussage auch ohne die Anwesenheit oder Generierung durch andere Familienmitglieder getroffen hätte. Ein Austausch zwischen den Familienmitgliedern, ein Aufgreifen gegenseitiger Ideen oder auch ein Dementieren können hier von besonderer Relevanz sein (Bohnsack, 2007, S. 105; Lamnek, 2005, S. 60). Dadurch wird es aber auch schwerer, Aussagen einzelnen Familienmitgliedern statt dem ganzen Kollektiv zuzuordnen (Bohnsack, 2007, S. 107). Sicherlich erscheint eine Gruppendiskussion natürlicher, weil sie gewohnten Gesprächssituationen näher kommt als Interviewsituationen (Bohnsack, 2010, S. 370). So können Ängste und Unsicherheiten reduziert werden (Devereux, 1998, S. 67-68).

Nicht immer lässt sich die Frage, ob es sich um ein Interview oder eine Gruppendiskussion handelt, klar beantworten. In einigen Erhebungssituation ist von einer Mischform auszugehen. Das ist dort der Fall, wo das Gespräch von einem reine Frage-Antwort-Stil wegführt hin zu einer Diskussion und einem Austausch zwischen den Familienmitgliedern. Am deutlichsten zeigen sich Anzeichen einer Gruppendiskussion bei Familie F, weshalb auch im Weiteren von einer Gruppendiskussion diesbezüglich die Rede sein soll (unter Berücksichtigung der hier aufgeführten Einschränkungen). In Ansätzen zeigen sich Aspekte einer Gruppendiskussion auch in den Interviews B, C und D.

Egal ob Interview oder Gruppendiskussion, wichtig bleibt, die konkrete Erhebungsmethode bei der Auswertung der Daten in jedem Fall miteinzubeziehen (Leithäuser & Volmerg, 1979, S. 73-74).

Wie bereits erwähnt, stellen die Interviewleitfäden (die auch für die Gruppendiskussion genutzt werden) keine konkrete Handlungsanweisung dar, sondern dienen lediglich der Orientierung und Strukturierung für mich als Forscherin in der jeweiligen Erhebungssituation. Generell handelt es sich um halboffene, halbstandardisierte Interviewleitfäden mit erzählgenerierenden Anteilen (Mayring, 2002, S. 66), da diese Form dem Gegenstand am ehesten angemessen erscheint. Keinesfalls soll der Interviewleitfaden die Gesprächspartner*innen in ihren Aussagen und Prioritätensetzungen offenkundig oder suggestiv einschränken (Hopf, 2010, S. 358-359). So werden grobe Themenkomplexe (Identität, Geschichtsbewusstsein, Tradierung) gebildet und zu diesen eine Vielzahl an konkreten Fragen formuliert, die gestellt werden können, keinesfalls jedoch müssen (Hopf, 1978, S. 99). Auch die Reihenfolge ist variierbar.

Es wurde ein Interviewleitfaden für Jugendliche und einer für deren Eltern erstellt, wobei sich beide sehr ähnlich sind und sich vor allem darin unterscheiden, dass im Zentrum des Interesses immer die Identifizierung und das Geschichtsbewusstsein der Jugendlichen stehen. Trotzdem werden auch die Eltern nach ihrer eigenen Identifizierung und ihrem eigenen Geschichtsbewusstsein befragt. Das hat den Zweck, Rückschlüsse auf eine möglicherweise stattgefundene implizite intrafamiliäre Tradierung zu ziehen. Die Interviewleitfäden gliedern sich in zwei Abschnitte, der erste Teil bezieht sich auf das Thema Geschichtsbewusstsein und Identität, der zweite auf die Generatoren von Geschichtsbewusstsein und die intrafamiliäre Tradierung. Die beiden Teile müssen nicht getrennt voneinander erhoben werden, sondern können je nach Gesprächsverlauf, der trotz Forschungsvorhaben möglichst natürlich vonstatten gehen soll, vermischt werden. Die Erhebung der demographischen Variablen, die bereits vorgestellt wurde (siehe *4.1.1 Studienteilnehmer*innen*), folgt zeitlich den Erhebungssituationen.

Interviewleitfaden für Jugendliche

Geschichtsbewusstsein und Identität

- Gegenstände/Fotos aus dem Alltag/Haushalt mitbringen lassen, die Gesprächspartner*in mit Geschichte verbindet

- „Welche Bedeutung hat Geschichte in deinem Leben? Warum?“ oder „Welche Funktion erfüllt für dich Geschichte? Warum?“ oder „Inwiefern spielen geschichtliche Ereignisse/Persönlichkeiten und Ähnliches aus deiner Sicht in deinem Leben eine Rolle? Warum?“, „Wie entstand dein Interesse an Geschichte?/Wann entstand dein Interesse an Geschichte?“, „Was an Geschichte findest du dagegen unwichtig/nicht wissenswert?“
- Mögliche wichtige Nachfragen/Denkanstöße: „Welche Aufgaben hat für dich Geschichte?“, Statement: „Geschichte umfasst ganz unterschiedliche Bereiche, zum Beispiel Familiengeschichte, Nationalgeschichte oder aber auch Menschheits-/Weltgeschichte.“, „Welche Symbole, Bilder, Bücher oder Gegenstände passen zu der Geschichte dieser Lebenssituation?“, „Gibt es auch Geschichte außerhalb deines eigenen Lebens (zum Beispiel vor deinem Leben), die dir wichtig erscheint für dein eigenes Leben?“ (falls Gesprächspartner*in nicht automatisch darauf eingeht), „Welche Dinge aus der türkischen Geschichte findest du besonders wichtig für dein Leben?“ „Welche Dinge aus der deutschen Geschichte findest du besonders wichtig für dein Leben?“, „Welche historischen Persönlichkeiten/Gruppen/Stätten/Zeitabschnitte/Tage/Ereignisse sind für dein Leben bedeutsam?“, „Wer wärst du heute, wenn Ereignis X nicht passiert wäre/wenn statt Ereignis X, Y passiert wäre?“ oder „Was wäre anders, wenn du zu einer anderen Zeit gelebt hättest?“

Generatoren von Geschichte

- „Wer oder was hat dir Geschichte vermittelt?“ (direkt und indirekt) oder „Wie hast du von diesen geschichtlichen Ereignissen erfahren?“ oder „Wodurch hast du von diesen geschichtlichen Ereignissen erfahren?“, „Wie groß schätzt du den Wahrheitsgehalt dieser Medien ein?“ oder „Geht es bei der Vermittlung von Geschichte eher um Meinungen oder um Fakten?“
- „Welche Rolle spielt Geschichte in deiner Familie?“ oder „Welchen Stellenwert hat Geschichte in deiner Familie?“, „Was haben deine Eltern/Großeltern versucht dir an Geschichte(n) mitzugeben?“ oder „Gibt es Geschichte(n) in deiner Familie, die immer wieder erzählt werden und von Generation zu Generation weitergetragen werden?“
- Mögliche wichtige Nachfragen/Denkanstöße: „Geschichte spielt in der Familie eine Rolle, in der Schule oder in den Medien. Was ist für dich besonders wichtig?“ oder „Geschichte spielt in der Familie eine Rolle, in der Schule oder in den Medien. Was dir in den einzelnen Bereichen vermittelt wurde – passt das zusammen? Warum?/Warum nicht?“
- Abschließende Frage: „Gibt es noch etwas, was wir bisher noch nicht angesprochen haben beziehungsweise nur am Rande, was dir aber noch wichtig wäre?“

Interviewleitfaden für Eltern/Familienangehörige

Identität und Geschichtsbewusstsein

- Gegenstände/Fotos aus dem Alltag/Haushalt mitbringen lassen, die Gesprächspartner*in mit Geschichte verbindet
- „Welche Rolle spielt Geschichte im Leben Ihres Kindes/in Ihrer Familie? Warum?“, „Was haben Sie versucht/versuchen Sie Ihrem Kind an Geschichte mitzugeben?“
- Mögliche wichtige Nachfragen/Denkanstöße: „Was an Geschichte(n) finden Sie dagegen unwichtig/nicht wissenswert?“, „Welche Geschichte(n) möchten Sie nicht an Ihr Kind weitergeben?“, „Welche Funktionen/Aufgaben hat für Sie Geschichte?“, Statement: „Geschichte umfasst ganz unterschiedliche Bereiche, zum Beispiel Familiengeschichte, Nationalgeschichte oder aber auch Menschheits-/Weltgeschichte.“, „Gibt es auch Geschichte außerhalb des Lebens Ihres Kindes (zum Beispiel vor dem Leben des Kindes), die Ihnen wichtig erscheint für das Leben Ihres Kindes?“ (falls Gesprächspartner*in nicht automatisch darauf eingeht), „Welche Dinge aus der türkischen Geschichte sind Ihnen wichtig, die Ihr Kind weiß/wissen sollte? Warum?“, „Welche Dinge aus der deutschen Geschichte sind Ihnen wichtig, die Ihr Kind weiß/wissen sollte? Warum?“, „Welche historischen Persönlichkeiten/Gruppen/Stätten/Zeitabschnitte/Tage/Ereignisse sind in Ihrer Familie von Bedeutung? Warum?“, „Gibt es Geschichte(n), die in Ihrer Familie immer wieder erzählt werden/von Generation zu Generation weitergegeben werden?“

Generatoren von Geschichte

- „Haben Sie/Hat Ihre Familie einen wichtigen/relevanten Einfluss darauf, was Ihr Kind über Geschichte weiß und für wichtig für ihr/sein eigenes Leben hält? Woran machen Sie das fest?“
- „Gibt es andere wichtige Medien aus Ihrer Sicht, die einen Einfluss auf die geschichtliche Prägung Ihres Kindes haben?“
- „Haben Sie den Eindruck, dass Ihrem Kind von den unterschiedlichen Medien verschiedene, vielleicht auch im Konflikt stehende Geschichte(n) vermittelt wird (zum Beispiel Familie versus Schule)?“
- Abschließende Frage: „Gibt es noch etwas, was wir bisher noch nicht angesprochen haben beziehungsweise nur am Rande, was Ihnen aber noch wichtig wäre?“

Insgesamt gilt, bei den Ausführungen immer wieder Nachfragen oder Paraphrasierungen anzustellen oder, um Erklärungen und Beispiele zu bitten, um auf diese Weise sicherstellen zu können, dass die Gesprächspartner*innen richtig verstanden wurden (Hermanns, 2010, S. 368). Das Sprachniveau wurde möglichst auf das der Teilnehmer*innen abgestimmt und damit eine Verfremdung reduziert.

4.1.4 Forschungstagebuch

Es geht nun um das Thema Forschungstagebuch. Dieses dient dazu, irritierende und damit aber vielleicht besonders relevante Textpassagen zu identifizieren und demnach zu analysieren. In Anlehnung an Leithäuser und Volmerg (1979) sowie an Devereux (1998) wird im Folgenden genauer darauf eingegangen, was mit Irritationen gemeint sein kann. Auch werden Aspekte aufgegriffen, die dem psychoanalytischen Kontext entstammen, nämlich vor allem das Unbewusste und die „Gegenübertragung". Diese Elemente werden vorgestellt und veranschaulicht.

Ich gehe von der zentralen Grundannahme aus, dass bei der Datenerhebung mittels ausführlichen Interviews und einer Gruppendiskussion ich als Forscherin niemals völlig neutral und objektiv sein kann. Keine/Kein andere/anderer Forscher*in wird exakt die gleichen Aussagen erhalten können, wie die Teilnehmer*innen sie mir gegenüber äußern (Muckel, 1996, S. 63; Straub, 1999, S. 279; Schorn & Mey, 2005, S. 300; Devereux, 1998, S. 17-20; Hopf, 1978, S. 112). Es handelt sich bei den erhobenen Daten immer um Daten, die in einer konkreten Interaktion zwischen der Forschenden/dem Forschenden und der/dem Befragten zustande kommen (Deppermann, 2013). Auch die „Grounded Theory" (es wird noch genauer darauf eingegangen, was mit **der** „Grounded Theory" gemeint ist) (siehe *4.1.8 Datenauswertung und -interpretation in Anlehnung an die „Grounded Theory" nach Strauss und Corbin*), betont die „kontrollierte Nutzbarmachung der Subjektivität des Forschenden" (Muckel, 2007, S. 219). Beispielsweise würde sicherlich eine/ein Forscher*in mit (türkischem) Migrationshintergrund, also der befragten In-Group zugehörig, deutlich andere Daten erfassen können, als dies als externe Person möglich ist (Devereux, 1998, S. 301). So könnten die Gesprächspartner*innen davon ausgehen, dass ich etwas über „türkische" Geschichte und Identifizierung hören möchte, allein, weil ich als „deutsche" Forscherin in ein türkischstämmiges Feld trete. Auch Alter, Geschlecht, sozialer Hintergrund der Wissenschaftlerin und beruflicher Status können Einfluss nehmen (Devereux, 1998, S. 162, S. 224).

Durch den Einsatz eines Forschungstagebuchs soll die subjektive Rolle und Bedeutsamkeit der Forscherin statt verleugnet selbsteflexiv genutzt werden (Breuer, 2009, S. 26, S. 115-141):

> Als Gesprächsteilnehmer beeinflusse ich ihn [die/den Forschungspartner*in] so, wie er auch mich beeinflusst. Es kann nicht darum gehen, diese Auswirkung zu vermeiden – es kommt vielmehr darauf an, mit ihr reflektiert umzugehen und sie zu einer positiven Erkenntnisquelle zu machen (Breuer, 2009, S. 64).

Oder mit Devereux' Worten (1998, S. 186):

> Der Verhaltensforscher muß lernen zuzugeben, daß er niemals ein Verhaltensereignis beobachtet, wie es in seiner Abwesenheit „stattgefunden haben könnte", und daß ein Bericht, den er zu hören bekommt, niemals mit dem identisch sein kann, den derselbe Berichterstatter einer anderen Person gibt. Glücklicherweise werden die sogenannten „Störungen", die durch die Existenz und das Agieren des Beobachters entstehen, wenn sie entsprechend ausgewertet werden, zu Ecksteinen einer wissenschaftlichen Erforschung des Verhaltens und bleiben nicht – wie man gemeinhin glaubt – bedauerliche Malheurs, die man am besten eilends unten den Teppich kehrt (Devereux, 1998, S. 29).

Es wird nun das Forschungstagebuch vorgestellt. Im Anschluss daran soll ein kurzer Exkurs auf die psychoanalytischen Elemente der „Gegenübertragung“ und „Abwehrmechanismen“ gegeben und veranschaulicht werden, die in der Auswertung zumindest zum Teil zum Tragen kommen.

Folgende Tabelle veranschaulicht das für meine Forschungszwecke erstellte Forschungstagebuch. Es dient der Reflexion der Interview- und Gruppendiskussionssituationen und ergänzt die greifbaren Daten der Audioaufzeichnungen beziehungsweise späteren Transkriptionen vor allem um die kognitive und emotionale Komponente, die auf meiner Seite während der Erhebungssituationen mitschwingen (Witzel & Reiter, 2012, p. 98). Das Forschungstagebuch umfasst Aspekte vor, während und nach dem Interview beziehungsweise der Gruppendiskussion und bezieht sich auf Erwartungen, Wünsche, Befürchtungen, Kognitionen und Emotionen der Interviewerin, was Rückschlüsse auf die Interviewteilnehmer*innen und deren Aussagen ziehen lässt (Witzel & Reiter, 2012, pp. 95-98; Breuer, 2009, S. 21, S. 103-108, S. 128-141). Auch Einflüsse und Erfahrungen aus meinem Alltag oder zum Beispiel von meiner Teilnahme an interkulturellen Treffen sowie Aspekte aus nicht wissenschaftlichen Quellen (zum Beispiel Filmen) können hier Berücksichtigung finden (Devereux, 1998, S. 159).

Tabelle 4.3: Forschungstagebuch

Allgemeines	Nr.	
	Datum	
	Dieser Eintrag bezieht sich auf… (Gesprächspartner*in/ Situation)	
	Charakteristika der/des Gesprächspartner*in/ Gesprächspartners	
	Charakteristika der Gesprächssituation	
	Ort des Gesprächs	
	Art und Umstände des Gesprächs	
Vor der Gesprächssituation	Was sind meine Erwartungen?	
	Was weiß ich bereits über meine/meinen Gesprächspartner*in?	

	Wie kam der Kontakt zu dieser/diesem Gesprächspartner*in zustande?	
	Was hoffe ich? Was ahne ich? Was befürchte ich?	
	Wo stehe ich gerade? Welches Vorwissen bringe ich mit?	
	Meine eigene Haltung, meine persönlichen Vorerfahrungen	
Während beziehungsweise nach der Gesprächssituation	Wie würde ich die Gesprächsatmosphäre bewerten?	
	Wie habe ich mich gefühlt? Wo habe ich mich gut gefühlt, wo schlecht gefühlt?	
	An welcher Stelle entstanden starke Gefühle? Wodurch könnten diese ausgelöst worden sein?	
	Welche Zweifel und Sorgen kamen in mir hoch?	
	Welche Gedanken gingen mir durch den Kopf?	
	Wie habe ich mich verhalten? Was waren meine Impulse?	
	Was ist mir Besonderes aufgefallen? Was hat mich beschäftigt?	
	Wie habe ich meine/ meinen Gesprächspartner*in erlebt?	
	Was konnte ich beobachten? (auch Nonverbales)	

	Was fand ich an der Interaktion besonders auffällig?	
	Wie habe ich durch meine Haltung die/den Gesprächspartner *in möglicherweise beeinflusst?	
	Meine eigene Haltung, meine persönlichen Vorerfahrungen	
	Sonstiges	
Unabhängig von der Gesprächssituation	Sonstiges	
Zukünftig	Was möchte ich beim nächsten Mal anders/ besser machen?	
	Zu welchen Anregungen bin ich gekommen?	

Es folgt nun ein kurzer Exkurs in die „Psychoanalyse“, die hier als wissenschaftliche Methode genutzt wird. Dabei stütze ich mich insbesondere auf Leithäuser und Volmerg (1979) sowie Devereux (1998), die sich mit psychoanalytischen Aspekten in der verhaltenswissenschaftlichen Forschung befassen. Eine besondere Rolle kommt dabei der „Gegenübertragung“ und den „Abwehrmechanismen“ zu, die aber hier aus dem eigentlich psychoanalytisch-klinischen Kontext entlehnt werden (Muckel, 1996, S. 68; Devereux, 1998, S. 17-20). Durch die Hinzuziehung unbewusster Prozesse wie „Abwehrmechanismen“ und „Gegenübertragung“ könnte ein Zugewinn zu den sprachlich explizit geäußerten Daten erlangt werden.

„Gegenübertragung“ meint die „Gesamtheit der unbewußten Reaktionen des Analytikers auf die Person des Analysanden und ganz besonders auf dessen Übertragung“ (Laplanche & Pontalis, 1998, S. 164). Dazu werden insbesondere die eigenen Emotionen der Interviewsituation mit Hilfe des Forschungstagebuchs reflektiert. (Laplanche & Pontalis, 1998, S. 164-165). In der vorliegenden Arbeit soll der Aspekt der „Gegenübertragung“ nicht so eng gefasst werden, wie in der psychotherapeutischen „Psychoanalyse“ und sich damit nicht nur auf sehr existentielle Kindheitserfahrungen beziehen (wobei auch im klinischen Bereich der Begriff der „Gegenübertragung“ je nach Autor unterschiedlich weit gefasst wird), sondern auf alle Phänomene, die die Beziehung der Gesprächsteilnehmer*innen zur Forscherin konstituieren (Laplanche & Pontalis, 1998, S. 550). Obwohl sich – wie auch die obige Definition der „Gegenübertragung“ zeigt – die „Gegenübertragung“ direkt auf das Phänomen der Übertragung bezieht, soll auf den Aspekt der Übertragung nicht gesondert eingegangen werden. Eigene Emotionen und Kognitionen während des

Forschungsprozesses zu analysieren, ist durchaus denkbar, Emotionen und Kognitionen bezüglich der doch weitgehend fremden Gesprächsteilnehmer*innen zu erforschen, erscheint mir dagegen höchst spekulativ.
Ein Beispiel für eine „Gegenübertragung“ liefert Interview B:

Durch die Reflexion mit Hilfe des Forschungstagebuchs wird mir bezüglich der Gesprächssituation B bewusst, dass mir die familiäre Einbindung an einigen Stellen doch etwas unangenehm war. Das war beispielsweise der Fall, als mich die Mutter in die Moschee einlud und mir erklärte, dass auch „deutsche“ Frauen zum Islam überwechseln könnten und „türkische“ Männer heiraten würden. Auch dass sie mir den Rosenkranz, den sie mir als wichtige gegenständliche Tradierung vorgestellt hatte, im Anschluss direkt schenkte, war sicherlich eine sehr freundliche Geste, hat mich aber dennoch irritiert, weil mich dies gefühlsmäßig zum Familienmitglied machte. Folgende Hypothese, die aber auch nur eine Hypothese bleiben wird, möchte ich formulieren: Meine Irritation könnte als „Gegenübertragung“ gewertet werden: Ich fühlte mich, als wäre ich in die Rolle eines der Kinder von der Mutter B3 „gedrängt“ worden. Dann würde das Interview eine übertragene intrafamiliäre Tradierung bedeuten, bei der vor allem deutlich wird, wie wichtig es B3 ist, den Glauben an mich als Stellvertreterin beziehungsweise an die Kinder weiterzugeben. Auch könnte es sein, dass sie ihre eigenen Kinder ähnlich „nicht-türkisch“ ansieht wie mich. Die Reflexion trifft damit Aussagen über die Identifizierungs- und Tradierungsprozesse in der Familie.

„Abwehr“ meint die

> Gesamtheit von Operationen, deren Finalität darin liegt, jede Modifikation einzuschränken oder zu unterdrücken, die geeignet ist, die Integrität und die Konstanz des biopsychologischen Individuums zu gefährden. Soweit das Ich sich als Instanz konstituiert, die diese Konstanz verkörpert und sie aufrechtzuerhalten versucht, kann es als passiver und aktiver Faktor dieser Operation beschrieben werden. Allgemein richtet sich die Abwehr gegen einen inneren Reiz (Trieb) und selektiv gegen einen an Vorstellungen gebundenen Reiz (Erinnerungen, Phantasien), gegen eine bestimmte Situation, die diesen Reiz auslösen kann, soweit er mit diesem Gleichgewicht unverträglich und daher für das Ich unlustvoll ist. Die unlustvollen Affekte, Motive oder Abwehrsignale können ebenso deren Gegenstand sein. Der Abwehrvorgang besteht aus mehr oder weniger in das Ich integrierten Abwehrmechanismen. Gekennzeichnet und durchdrungen vom Trieb, gegen den sie sich letztlich richtet, nimmt die Abwehr oft ein zwanghaftes Gepräge an und geht, mindestens teilweise, unbewußt vor sich (Laplanche & Pontalis, 1998, S. 24).

Auch Leithäuser und Volmerg (1979, S. 74-75, S. 82) gehen auf „Abwehrmechanismen“ ein, die Anzeichen für besonders relevante Interview- und Diskussionspassagen sein können.

„Vorbeireden“, „Sarkasmus“, „Humor“, „Fehlleistungen“

„Vorbeireden“ an der eigentlich gestellten Frage kann ein vermeidender „Abwehrmechanismus“ sein (das fällt zum Beispiel bei G2 auf), ähnlich auch „sarkastische Äußerungen“, „Humor“ oder „Fehlleistungen“ (Devereux, 1998, S. 239, S. 263). Berücksichtigt werden muss hier aber, dass Menschen mit Migrationshintergrund vielleicht auch aus Gründen der Migration sprachliche „Fehlleistungen“ produzieren, die keine tiefere Bedeutung zu haben scheinen. A2 spricht zum Beispiel immer wie-

der von „Allwissen“ oder B3 von „Deutschländern“. Die Wortneuschöpfung könnte auch die Etablierung einer neuen Gruppe der „Deutschländer“ – nämlich weder „türkisch“ noch „deutsch“ bedeuten. Ein weiteres Beispiel liefert F3 mit folgender Übertreibung beziehungsweise einem Versprecher:

> F3: Nämlich uns‘re Kinder, die wiss‘n jetzt v/über Deutschland von A bis Z, Erste, Zweite, Dritte Weltkrieg (F4 und I lachen), Hundertjähriger Krieg, Dreißigjähriger Krieg... #00:46:13-6#

F3 veranschaulicht auf sarkastische Weise, dass es in der Schule sehr stark um alles Mögliche der deutschen (nicht jedoch der türkischen) Geschichte gehe.

Folgendes Beispiel aus dem Interview A veranschaulicht den Aspekt des „Vorbeiredens“:

> I: Gibt ‘s denn in Ihrer Familie so, ich sag‘ ‘mal Geschichten, die Sie so von Generation zu Generation weitergeben? [Oder weitergeben möchten? #01:36:41-1#
>
> A2: [Also, es is‘ so, mein Vater hat hier in der Türkei ‘mal auch mehr studiert wie ich, das heißt er ha/mein Vater hat mich überholt in den Sinne. Also der hatte zum Beispiel, das was wir damals sagen, hatte er seine Realschulabschluss gemacht. Okay. Aber wenn ich zum Beispiel so anschau‘, hier Umgebung, ich kenne viele Menschen von der türkische Wurzel hier, also diese hohe Abschluss habe ich hier in X. (Kleinstadt in Süddeutschland), in Y. (Kleinstadt in Süddeutschland) und so weiter, habe ich, zum, als Lehrer gekommene, die schließ‘ ich aus, da sind ein paar Lehrer gekommen, die haben höhere Abschluss gehabt, aber die, als Gastarbeiter kommende Leute ha‘m kein Einzige diese hohe Abschluss gehabt. Und ich bin falsche Zeit falsche Ort gewesen, also ich bin Mitte der achte Klasse gekommen und eineinhalb Jahre Schule gegangen, war Feierabend. Da hab‘ ich wirklich keine, und da auch, ich hab‘ einmal Bürgermeister gesagt, „Da habt ihr Fehler gemacht, ihr habt mir nicht Gutes getan, sondern ihr habt mir Schlechtes getan, indem ihr die ganze türkische Kinder in eine Klasse gesetzt haben.“ und noch schlimmer ist, dass sie erstes Jahr keine Note gegeben haben, bin ich net weitergekommen. Halbes Jahr und meine Noten hat ‘s hier nicht gereicht, nich‘ sitzengeblieben, weitergeführt, neunte Klasse und den hab‘ ich soo gerade Mühe geschafft und das eigentlich hatte mir ja theoretische gesehen nicht Vorteil beschaffen. Hab‘ ich gesagt, „Da hättet ihr machen müssen damals, deutsche Klasse, auch wenn wir nix verstanden hätten, wir hätten vielleicht Klasse wiederholt, aber wir hätten zum Beispiel dann Chance gehabt zum studieren.“. Manche bestimmt hatte geschafft, aber so hast du Anfang an keine Chance gehabt. Und ich einmal gesagt, „ja da war Fehler“ und so weiter, aber is‘ schon geschehen. #01:40:18-7#

A2 nutzt hier die Situation, um seinen Unmut über die Migrationsgeschichte und sein eigenes persönliches Schicksal zum Ausdruck zu bringen, obwohl die Frage sich auf die intrafamiliäre Tradierung von Geschichte bezog. Das zeigt aber auch die Wichtigkeit A2s seine Diskriminierungserfahrungen mitzuteilen, was wiederum eine Aussage über A2s „türkische“ Identifizierung (in Form einer Fremdzuschreibung) macht.

„Projektionen"

Auch „Projektionen" spielen eine Rolle und sind aufgrund der Forschungsfrage nach der eigenen Identifizierung bedeutsam. Leithäuser und Volmerg formulieren (1979, S. 49): „Teile des guten Objekts gehören dem Selbst an, unlustvolle Teile des Selbst und des Objekts werden als fremde ausgestoßen und auf die Außenwelt projiziert." Die „Realitätsbehauptung ist in Wahrheit eine Identitätsbehauptung." (Leithäuser & Volmerg, 1979, S. 81).

Ein kurzer Ausschnitt aus dem Interview F zeigt, wie sich F5 von der Haltung anderer Türken und der eingeflößten Meinung derer, sie seien die Größten, distanziert. Dies könnte man als „Projektion" interpretieren und damit als eigenen Wunsch nach größerer Beachtung und Wertschätzung als Türk*innen beziehungsweise der türkischen Geschichte.

> F5: Wir ha'm nur Osmanische' Reich g'habt, wir ha'm immer nur eing'flößt bekomm'm, „wir sind die Best'n, wir sind **Krieger** und wir werd'n die Welt beherrsch'n" (lacht), so da. War doch so, oder? Immerzu, „ja, wir, wir, wir", weißt, bis zum Schluss und des ha'm wir immer, ja. #00:04:39-1#
>
> F3: Na aber ich denk', jede Nation, äh (1s), macht so, dass es seine **eigene** Geschichte den Kindern beibringen möchte. [Des is' glaub' ich irgendwie auch **normal**. #00:04:50-9#

Gerade bezüglich dem Forschungsanliegen, nämlich der Frage nach Identität, Geschichtsbewusstsein und Tradierung, erscheint mir die Nutzung eines Forschungstagebuchs sehr sinnvoll. Es ermöglicht, neben expliziten Aussagen auch implizit und unbewusst mitschwingende Aspekte zu analysieren, die anhand meiner „Gegenübertragung" und „Abwehrmechanismen" auf Seiten der Befragten zutage treten (Leithäuser & Volmerg, 1979, S. 141-143). Es handelt sich hier gewissermaßen um „unfreiwillig" oder mindestens unbewusst übermittelte Daten (Devereux, 1998, S. 330). Interessant ist somit nicht nur das, was das Forschungsobjekt sagt, sondern auch das, was das Forschungsobjekt gerade **nicht** sprachlich zum Ausdruck bringt (Devereux, 1998, S. 340).

Ein Beispiel soll noch zum Thema „Irritation" im Allgemeinen gegeben werden: Die Bedeutung folgender Passage aus dem Interview D wurde mir erst nach ausführlicher Bearbeitung bewusst und zeigt damit eine Irritation meinerseits und eventuell eine Verdrängung des türkischstämmigen Gesprächspartners D2, der hier beschreibt, dass sein Schwiegervater mutmaßlich Nazionalsozialist gewesen sei, was er so aber nicht direkt ausspricht.

> D2: Ja des is', das hat eher etwas, äh mit, mit mir dann zu tun, also das is' dann, weil ähm, also ich in T/Türkei gebor'n, in äh, ähm (1s) Holland studiert und jetzt leb' ich seit fast 20 Jahr'n in Deutschland und deutsche Geschichte interessiert mich dann auch und dann ähm irgendwann 'mal kam dann D1 von ob'n (lacht) mit Omas ‚Mein Kampf' 'runter, und man fragt sich dann auch „oh, ich bin mit 'n deutsche Frau verheiratet und wie is' des eigentlich" und ähm, mein' Frau ähm, also mein', mein' Schwiegermutter (1s), äh, war

> mit ein‘ Mann verheiratet, sie war, äh, er war 35 Jahre **älter** als mein‘ Schwiegermutter und mein‘ Mutter, äh mein‘ mein‘ mein‘ Frau hat ihr‘ Mut/ Vater mit sieb‘m oder acht verlor‘n. Und dann fragt man sich dann auch so „Hmm, was war denn, was war das für ‘n Mann?“ und da wird dann auch ganz wenig darüber geredet und dann äh (1s), denkt man dann, ja, „Was war da los, in der Geschichte?“. Und, ja. Aber D1 wollte es pur, um Mama zu ärgern, mitbringen (alle lachen). #00:03:19-4#

4.1.5 Exkurs Gegenstände

Einen besonderen nonverbalen und damit eventuell auch unbewussteren Zugang zur Frage nach der Identität und dem Geschichtsbewusstsein bietet die Aufforderung an die Gesprächsteilnehmer*innen, einen Gegenstand mitzubringen oder herauszusuchen, den sie mit Geschichte verbinden und der ihnen aus irgendeinem Grunde persönlich bedeutsam erscheint. Manchmal geht es dabei nicht um Gegenstände im eigentlichen Sinne, sondern Gesprächsteilnehmer*innen fassen darunter auch anderes, zum Beispiel Gebäude (so im Interview E). Außerdem liefert dieser Aspekt einen Anreiz, das Gespräch weiter fortzusetzen. Einzige Ausnahme stellt das Interview G dar, in dem zwar ebenfalls nach Gegenständen gefragt wird, aber letztendlich keine benannt beziehungsweise gezeigt werden. Das könnte an meiner zu wenig hartnäckigen Nachfrage liegen oder aber auch an dem zumindest bei der Mutter geringen Stellenwert von Geschichte. Besonders eindrücklich wird der Aspekt der Gegenstände in der Diskussion mit Familie F beantwortet und unterstreicht meine Idee eines zusätzlichen Erkenntnisgewinns. Auch F4, der im übrigen Interview eher zurückhaltend bleibt, zeigt sich sehr bemüht, Gegenstände zu benennen beziehungsweise zu zeigen. Dass die Gegenstände eine große Bedeutung für die Familie haben, wird auch dadurch deutlich, dass alle Gegenstände direkt in den Wohnräumen der Familie zu finden sind. Die Erhebungsmethodik de geschichtsrelevanten Gegenstände wurde aus Kölbls Forschungsarbeit entlehnt (siehe *3.4.5 Kölbls Studien zum Geschichtsbewusstsein im Jugendalter mit und ohne Migrationshintergrund: Verwissenschaftlichtes Geschichtsbewusstsein versus „In-Geschichte-verstrickt“*).

4.1.6 Datenaufbereitung durch Transkription

Die Interviews und die Gruppendiskussion nehmen zwischen einer Stunde und fast drei Stunden Zeit in Anspruch. Teilweise gibt es aber inhaltliche Unterbrechungen.

Im ersten Schritt der Datenverarbeitung werden die Audioaufzeichnungen (Sekundärdaten) der Gespräche (Primärdaten) verschriftlicht. So entstehen durch eine verbatime Transkription Tertiärdaten, die dann die Grundlage für die weitere Datenanalyse bilden (Kowal & O‘Connell, 2010, S. 440). Trotz einer Wort-für-Wort-Verschriftlichung, die Aussprache, Grammatik/Syntax und Zeichensetzung umfasst, kann man nicht davon ausgehen, dass das Gespräch damit eins zu eins erfasst

werden kann. Es handelt sich stattdessen um eine theoriegeleitete Re-Konstruktion durch die/den Transkribierende*n (Ochs, 1979, p. 44; Dresing & Pehl, 2010, S. 725-726). Das liegt zunächst einmal daran, dass ein geschriebener Text nur sprachlich erfassbare Merkmale aufgreifen kann. Paraverbale Auffälligkeiten oder Nonverbales kann nur umschrieben werden. Hinzu kommt, dass bereits bei der Transkription eine Selektion der Daten stattfindet und stattfinden muss. Nur so entsteht ein verständlicher, auf relevante Merkmale reduzierter Transkriptionstext (Dresing & Pehl, 2010, S. 724-726).

Die Interviews und die Gruppendiskussion werden vollständig transkribiert, um offen zu halten, welche Aspekte und Passagen in die Auswertung einbezogen werden sollen. Das war nicht immer von Vornherein festlegbar (Dresing & Pehl, 2010, S. 724). Nur Smalltalkpassagen, die mit Sicherheit als nicht relevant ausgeschlossen werden können, wurden nicht transkribiert.

Wichtig ist, bereits im Vorfeld der Transkription zu reflektieren, welche Merkmale (zum Beispiel Sprechpausen, Redeüberlappungen oder Betonungen) bei der späteren Auswertung von Wichtigkeit sein könnten und daher bei der Transkription berücksichtigt werden müssen. Auch das ist aber nicht immer von Beginn an möglich. Daher macht es Sinn, recht genau zu transkribieren. Beispielsweise könnte es sinnvoll sein, nonverbales Verhalten, wie eine Geste oder eine Mimik zu erfassen oder auch die Dauer einer Pause, die zum Beispiel eine besondere Bedeutsamkeit des Aspekts für die/den Sprecher*in zum Ausdruck bringen könnte. Die genaue und situationsnahe Transkription ermöglicht es der/dem Leser*in außerdem, sich besonders in die Interviewsituation trotz ihrer/seiner Nichtanwesenheit einzufühlen und gewährleistet ein hohes Maß an Nachvollziehbarkeit (Dresing & Pehl, 2010, S. 724-726).

Basierend auf Dittmars Grundsätzen (2002) einer gegenstandsangemessenen, leicht zugänglichen, klar definierten, ökonomischen, flexiblen und weiterverarbeitbaren Transkription entwickelte ich ein eigenes forschungsgegenstandsangemessenes Transkriptionssystem, das im Folgenden vorgestellt wird. Der Frage danach, wie diese Faktoren in der Transkription dargestellt werden sollen, begegne ich zugunsten der besseren Nachvollziehbarkeit mit gängigen und plausiblen Standards (S. 81-101).

Anhand der Transkription A soll das verwendete Transkriptionssystem veranschaulicht werden:

Folgendes Beispiel zeigt zunächst einen einleitenden Transkriptionskopf. Dieser soll wichtige Fakten über das vorliegende Interview im Überblick darstellen. Wie bereits erläutert, wird jede Erhebungssituation mit einem Buchstaben kodiert. Die Interviewerin wird durch „I“ gekennzeichnet, die Gesprächsteilnehmer*innen mit dem Familiencode (A-G) und einer fortlaufenden Ziffer. Die alphabetische Folge ermöglicht zudem, bei der Auswertung auf einen Blick festzustellen, zu welchem Zeitpunkt der Erhebungsabfolge die einzelne Erhebungssituation stattfand.

Tabelle 4.4: Transkriptionskopf Interview A

Code	A
Datum des Interviews	17.01.2013
Dauer des Interviews	02:42:25 plus Unterbrechung
Zeitraum der Transkription	21.01. – 08.02.2013
Interviewort	X. (Kleinstadt in Süddeutschland), im Haus der Familie
Interviewerin	Anna Schrack
Teilnehmende Gesprächspartner*innen, demographische Variablen	**A1:** A1 ist mit 17 Jahren der älteste Sohn der Familie und einer der beiden Hauptgesprächspartner im Interview. Aktuell besucht er die 11. Klasse eines Gymnasiums und hat von der Realschule auf das Gymnasium gewechselt. Er wurde in X. (Kleinstadt in Süddeutschland) geboren und besitzt die türkische Staatsbürgerschaft. Außerdem gehört er dem Islam an.
	A2: A2 ist der 44 Jahre alte Vater und der zweite Hauptgesprächspartner. Er lebt seit 1980 in Deutschland, wurde aber in der Türkei, in Giresun geboren, ist ebenfalls türkischer Staatsbürger und Muslim. Er ist Vorstand des islamischen Kulturvereins seines Wohnortes. Der Vater hat die Hauptschule besucht (was sehr schambesetzt zu sein scheint) und ist Schlosser.
	A3: A3 ist die Mutter (39), welche das Interview durch das Kennenlernen im Interkulturellen Frauenkreis der Kleinstadt überhaupt erst ermöglicht hat. Im Interview hält sie sich nach eigenen Aussagen vor allem aufgrund schlechter Deutschkenntnisse weitgehend zurück. Sie lebt seit 1988 in Deutschland, ist türkische Staatsbürgerin und Muslimin. Sie engagiert sich im Elternbeirat der Schule ihrer Kinder, die alle drei das Gymnasium besuchen.
	A4: mittlerer Sohn, nimmt kaum an der Befragung teil

	A5: jüngster Sohn, stiller Beobachter und einen Großteil des Interviews nicht anwesend
Kurze Zusammenfassung der Interviewsituation/ Auffälligkeiten	Das Interview findet im Wohnzimmer der Familie statt, zunächst nur mit A1. Weitere Personen (Freunde der Kinder und Eltern) gehen ein und aus. Das Gespräch mit A1 wird von einem gemeinsamen Essen unterbrochen und danach zunächst mit A1 fortgesetzt. Später soll A3 befragt werden, die sich aber sehr zurückhält, stattdessen steigt A2 in das Gespräch ein. A1 konzentriert sich sehr auf Geschichte, geht dabei vor allem auf Schulgeschichte ein, was in der Schule vermittelt wird beziehungsweise was nicht. Die „türkische" Geschichte spielt dabei eine zentrale Rolle. A2 hingegen weicht von der konkreten Frage nach Geschichtsbewusstsein immer wieder ab und lässt alltägliche und politische Aspekte miteinfließen.
Mitgebrachte Gegenstände	**A1:** türkische Flagge **A2:** türkische Flagge

Durch einen aussagekräftigen Transkriptionskopf wird erreicht, dass die Leser*in/ der Leser schon vor dem Studieren des Transkripts mit wichtigen Informationen versorgt wird, wie beispielsweise Charakterisierung der Gesprächspartner*innen (unter Berücksichtigung der Wahrung der Anonymität der Sprecher*innen) und der Gesprächssituation oder Auffälligkeiten bei den Themen des Interviews oder der Diskussion. Hierzu werden auch die erfassten demographischen Variablen sowie die Protokollführung der Interviewerin berücksichtigt. Weitere Merkmale wie Dauer oder Datum des Gesprächs dienen vor allem der Strukturierung der Studie.

Zurück zur Transkription an sich: Auf Rezeptionssignale der Interviewerin soll zugunsten der Lesbarkeit und der Nachvollziehbarkeit der Sinnzusammenhänge verzichtet werden, nicht jedoch auf solche der Gesprächsteilnehmer*innen. Satzzeichen sollen dem Sprechfluss entsprechend gesetzt werden. Zeitmarken werden durch das Transkriptionsprogramm f5 automatisch hinzugefügt und ermöglichen so eine präzise Angabe zitierter Textstellen in der späteren Ergebnisdarstellung. Eigennamen, sowohl von Personen als auch von Orten, die den Datenschutz verletzen könnten, werden anonymisiert. Für die Teilnehmer*innen werden die eingeführten Codes verwendet (A-F, 1-5), Orte und weitere Personen, die nicht zum Befragtenkreis gehören, werden ebenfalls verschlüsselt.

Gespräche über den demographischen Fragebogen werden nur dann im Transkript erfasst, wenn diese einen Zugewinn gegenüber den im Fragebogen erfassten Daten liefern. Nicht ausgeführte Stellen werden im Transkript mit „..." und gegebenenfalls einer kurzen Erklärung in Klammern, zum Beispiel „... (Smalltalk)" oder „... (Demo-

graphischer Fragebogen)“ gekennzeichnet. Eine Zeitangabe der Dauer der Auslassung wird hier nicht eingefügt. Meist handelt es sich höchstens um ein paar Sätze.

Begriffe, die die Gesprächspartner*innen benennen, die es so aber nicht gibt oder die mit gebräuchlichen verwechselt werden, sollen im Transkript durch eine Fußnote erläutert werden. Daher soll in der Auswertung darauf verzichtet werden. Zum Beispiel spricht A1 von „Patrate-Raketen“ (Patriot-Raketen) oder von einem „demokratischen Wandel“ (demographischen Wandel).

Weitere verwendete Transkriptionsregeln beschreibt die nachfolgende Tabelle:

Tabelle 4.5: Transkriptionsregeln

Vorkommnis, Kennzeichnung	**Beispiel**
Unterbrechung: Ein/eine Sprecher*in unterbricht sich selbst innerhalb eines Wortes oder wird von jemand anderem in einem Satz unterbrochen. Selbst unterbrochene Sätze werden nicht auf diese Weise kodiert, da gesprochene Sätze selten allen Regeln der Schriftsprache folgen. Kennzeichnung: /	I: ... ganz/ganzes Schuljahresthema is‘ und dann auch noch ‘mal wiederholt wird/ A1: /Ja...
Redeüberlappung: Zwei Sprecher*innen sprechen gleichzeitig. Die Dauer der Redeüberlappung wird nicht erfasst, zeigt sich aber anhand der gekennzeichneten überlappenden Satzteile. Kennzeichnung: [	I: ... so [konzentriert is‘, oder? Ja? A1: [Erstens Mal so auf ‘n Thema und dann noch des andere ...
Pausen: Es entsteht eine kürzere oder längere Pause, in der nichts gesagt wird. Pausen, die kürzer sind als eine Sekunde werden nicht kodiert, da daraus kein Erkenntnisgewinn abgeleitet werden kann. Kennzeichnung: zum Beispiel: (2s)	... ähm, jetzt muss ich nachdenken, ähm, (2s) ja, es werden...

Betonung: Ein Wort oder eine Satzstelle werden auffallend hervorgehoben. Kennzeichnung: fett	... 25, offizielle Zahlen, ich gehe **immer** offizielle Zahlen...
Auslassungen und Verschleifungen: Einzelne Buchstaben oder Wortteile werden ausgelassen oder zwei Wörter werden miteinander verbunden. Ich richte mich bei der Setzung der Apostrophe nach der Schriftsprache was ausgelassene Buchstaben und Leerzeichen betrifft (zum Beispiel „scho‘ ‘mal“ entspricht „schon einmal“). Auf eine solche Kennzeichnung wird nur bei der Endsilbe „-en“ verzichtet, weil dies der üblichen Sprache entspricht und den Transkriptionstext unnötig verkomplizieren würde. Kennzeichnung: ‘	... so wird ‘s dann gemacht und ... ... hast du scho‘ ‘mal gesehen ... ... ich hab‘ mehrere so ‘was ...
Paraverbale Merkmale: Auffällige hörbare Merkmale der Sprecher*in/des Sprechers. Kennzeichnung: zum Beispiel: (lacht ironisch)	... Also des, jetzt, gute Idee von dir (lacht) ...
Anmerkungen der Interviewerin: Kommentare, die für die Auswertung wichtig sein könnten und die aus dem Transkript sonst nicht hervorgehen würden (zum Beispiel bei mehreren Sprecher*innen, an wen richtet sich die Frage konkret, Übersetzungen türkischer Textteile, nonverbale erinnerte Aspekte) Kennzeichnung: (Anmerkung der Interviewerin: ...)	... Ihm (Anmerkung der Interviewerin: über A1) braucht man nicht...

Unverständliches: Worte oder Satzteile, die nicht verstanden und damit nicht exakt transkribiert werden können. Die Angabe einer Dauer der fehlenden Passage wird als unwesentlich erachtet, weil es sich in allen Fällen höchstens um ein paar wenige Worte handelt. Kennzeichnung: ... (unverständlich) oder ... (vermuteter Wortlaut: ...)	... wieso, äh, die ... (unverständlich), es wird halt immer Seite nur gut dargestellt ...

Ein Ausschnitt aus dem Transkript A soll noch einmal einige der Transkriptionsregeln im zusammenhängenden Text veranschaulichen:

> I: Ja. Ja. Weil ma‘ immer so auf ein Thema so [konzentriert is‘, oder? Ja? #00:14:28-1#
>
> A1: [Erstes Mal so auf ‘n Thema und dann noch des andere, kommt des nächste Thema und dann wird ‘s a‘ so, zusammengemacht des Thema und dann wird ‘s dann wieder verwechselt vo‘ vielen. [Ähm. #00:14:41-1#
>
> I: [Ja, okay. okay. Und du hast jetz‘ ang‘sprochen, ähm, manchmal wird auch manches zu viel wiederholt, also, beispielsweise, dass der Zweite Weltkrieg ‘n ganz, ganzes Schuljahresthema is‘ (lacht) und dann auch noch ‘mal wiederholt wird/ #00:14:51-6#
>
> A1: /Ja. #00:14:53-1#
>
> I: Was würdest du denn stattdessen gern lieber hören wollen, also statt mehrmals des Gleiche? #00:14:56-3#

Um die doch sehr aufwendige Arbeit der Transkription etwas zu erleichtern, wird eine Transkriptionssoftware (f5, MAC OS X, 1.5.6) verwendet. Diese erleichtert zum einen das Transkribieren an sich, zum anderen bietet es weitere Möglichkeiten, wie beispielsweise die automatische Einfügung von Zeitangaben, welche sich für die folgenden Schritte der Datenverarbeitung als sehr nützlich erweisen (Dresing & Pehl, 2012, S. 43-44).

4.1.7 Analyseschritte im Allgemeinen basierend auf der „Dokumentarischen Methode“

Die nächsten beiden Abschnitte befassen sich mit der Auswertung der transkribierten Daten. Dabei sollen zuerst die einzelnen Analyseschitte basierend auf der „Dokumentarischen Methode“ vorgestellt werden und im Anschluss daran auf die genutzten Aspekte der „Grounded Theory“ eingegangen werden. Diese Erläuterun-

gen unterstützen die Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses externer Wissenschaftler*innen und Leser*innen (Straub, 1999, S. 201), eines der wichtigsten Gütekriterien qualitativer Forschung (siehe *4.2 Gütekriterien qualitativer Forschung*). Wissenschaftliche Handlungs- und Verstehens-Logik unterscheidet sich dabei von alltagsweltlicher im Grad der Expliziertheit, der Systematik der methodischen Regelung und Kontrolle der Interpretationen. Das soll den subjektiven Vorgang der Interpretation, der auf dem Erfahrungs- und Wissenshorizont der Interpret*in/des Interpreten basiert, intersubjektiv nachvollziehbar machen (Straub, 1999, S. 202-203).

Bevor ich meine konkreten Analyseschritte erläutere, wird zunächst auf ein paar theoretisch relevante Konzepte eingegangen, insbesondere auf die Begrifflichkeiten der Reformulierung und Rekonstruktion sowie der Vergleichshorizonte, die zentrale Aspekte der Auswertung darstellen. Außerdem wird der Frage nachgegangen, welche Textpassagen überhaupt reformulierungs- und rekonstruktionswürdig sind. Die Interpretation löst eine im schlimmsten Falle falsch angenommene Selbstverständlichkeit durch den Interpretationsbedarf auf (Straub, 1999, S. 208).

Reformulierende und rekonstruierende Interpretation

Straub unterscheidet eine formulierende/reflexive von einer reflektierenden Interpretation (1999, S. 211-226; Bohnsack, 2007, S. 134). Bei der formulierenden Interpretation geht es durch Sichtung des Materials im Überblick um eine erste Gliederung des Transkriptionstexts, indem einzelne Textpassagen Themen zugeordnet werden, Oberbegriffe/Überschriften als theoretisch begriffliche Explikationen vergeben werden und die einzelnen Themen in einer Hierarchie angeordnet werden, um damit erste Prioritäten bezüglich der Relevanz von Textpassagen für die Forschungsfrage festzulegen. Darunter fällt auch die Erstellung von Stichwortlisten, worauf noch näher eingegangen wird. Dies ist bereits der erste interpretierende Schritt (Bohnsack, 2007, S. 130, S. 134-135, S. 138). Für eine inhaltliche Gliederung des Textes können Themenwechsel, Auftreten neuer Akteure, der Eintritt neuer Ereignisse, Ortswechsel, Zeitsprünge in der Darstellung oder dramaturgische Merkmale der Ausführungen herangezogen werden. Formale Kriterien können zum Beispiel ein Sprecherwechsel sein oder die Variation der Textsorte, zum Beispiel vom Erzählen hin zum Argumentieren sowie sogenannte „Rahmenschaltelemente“ (wie „nun gut, und dann“) (Straub, 1999, S. 212).

Eine Besonderheit stellt hier auch die Rekonstruktion der Diskursorganisation, vor allem bei einer Gruppendiskussion, dar, die Aufschluss darüber gibt, wie sich eine Aussage kollektiv in der Erhebungssituation verfertigt (Bohnsack, 2007, S. 135-139).

Die reflektierende Interpretation baut auf der Nutzung von Vergleichshorizonten auf, die Ähnlichkeiten und Differenzen zum vorliegenden Datenmaterial analysieren (Straub, 1999, S. 208, S. 218). Zu dieser Art der Interpretation gehören auch Fallbeschreibungen und Typenbildungen (Bohnsack, 2007, S. 139-144).

Vergleichshorizonte

Ich lehne mich an Bohnsack (1989, S. 345-350), vor allem aber an Straub (1999, S. 216) an und ziehe das folgende Konzept von Vergleichshorizonten für meine Studie heran:

- **Empirisch fundierte Vergleichshorizonte:** Textsegmente aus dem eigenen Datenmaterial werden mit eigenem anderen Material verglichen.
- **Alltagswissen als Vergleichshorizont:** Hier werden eigene Erfahrungen außerhalb der wissenschaftlichen Arbeit als Vergleich herangezogen.
- **Wissenschaftlich fundierte beziehungsweise vermittelte Vergleichshorizonte:** Darunter fallen die theoretischen und die empirisch-materialen Vergleichshorizonte: Die theoretischen Vergleichshorizonte umfassen wiederum formaltheoretische (grundlegende theoretische Kategorien wie Handlungen, Erfahrung, Identität) und bereichsspezifisch-theoretische Vergleichshorizonte (wie zum Beispiel Identitätsprobleme im Jugendalter). Empirisch-materiale Vergleichshorizonte meint empirische Studien.
- **Imaginative, fiktive und utopische Vergleichshorizonte:** Damit sind Gedankenexperimente gemeint wie „Wie hätte diese Situation auch anders geschildert werden können?“ oder „Welche Bedingungen müssten in schulischen Kontexten existieren, damit bestimmte Deutungsmuster so nicht mehr auftauchen?“

Auch Vergleichshorizonte hängen immer vom Standort und der Perspektive der Interpret*in/des Interpreten ab (Straub, 1999, S. 217-221) (siehe *4.1.4 Forschungstagebuch*).

Welche Textpassagen verdienen nun besondere Aufmerksamkeit? Straub (1999) schlägt vor „insbesondere Merk- und Fragwürdiges, Unplausibles, Unverständliches“ zu analysieren (S. 206-207). Kölbl gibt an, Textpassagen nach „Dichte“, „Irritationen“ und „Fragestellung“ auszusuchen (2006, S. 31-32). Dichte meint eine „besondere, etwa emotionale, Beteiligung“ der Forschungspartner*innen (Kölbl, 2006, S. 31) beziehungsweise beschreibt die Bildhaftigkeit und Plastizität von Äußerungen (Bohnsack, 2007, S. 134-135, S. 138), Irritationen eine Verunsicherung der Interpret*in/des Interpreten (Kölbl, 2006, S. 31-32; Straub, 1999, S. 319, S. 321-322). Auf die Bedeutung von Irritationen, die auch durch das Forschungstagebuch aufgedeckt werden (können) und gewinnbringende Ergebnisse liefern können, wurde bereits an anderer Stelle ausführlich eingegangen (siehe *4.1.4 Forschungstagebuch*).

Nun soll die konkret durchgeführte Analyse des Datenmaterials nach der Transkription beschrieben werden. Folgende Analyseschritte wurden durchgeführt, wobei hier keine starre Reihenfolge einzuhalten ist:

- Reformulierung
- Rekonstruktion

- Stichwortlisten
- Erarbeitung einer Theorie
- Ergänzung: Anstellen von Vergleichen unter Zuhilfenahme von Vergleichshorizonten

Jedes transkribierte Interview beziehungsweise jede Gruppendiskussion wird zunächst reformuliert. Es wird also eine „bloße“ Umformulierung vorgenommen. Dann findet eine Rekonstruktion statt, das heißt eine weiterführende Interpretation auch unter Zuhilfenahme von Fragen an und Hypothesen über das Material. Dieser Aspekt wird auch in der „Grounded Theory“ von Strauss und Corbin betont (Muckel, 2007, S. 229) (siehe *4.1.8 Datenauswertung und -interpretation in Anlehnung an die „Grounded Theory“ nach Strauss und Corbin*). Wie bereits erwähnt, sollen Textpassagen nicht von Vornherein ausgeschlossen werden, um so dem Material durchgängig möglichst offen zu begegnen. Dennoch wird es im Laufe des gesamten Auswertungsprozesses sicher etwas einfacher zu entscheiden sein, welche Textpassagen als relevant erachtet werden, wenn bereits erste markante Ergebnisse deutlich geworden sind.

Die zentralen Fragen, die bezüglich Identität, Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung sowie Tradierung an das Material gestellt werden, sollen hier aufgeführt werden, weitere Ausführungen finden sich dann in den einzelnen Auswertungsschritten (siehe *5 Ergebnisse*).

Identifizierung

- Woran lässt sich eine Identifizierung von Jugendlichen und Erwachsenen festmachen?
- Welche Identität schreiben Eltern sich beziehungsweise ihren Kindern zu?
- Welche Identität schreiben Kinder sich selbst zu?
- Welche Funktionen erfüllen verschiedene Identifizierungen?

Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung

- Welche Funktionen schreiben Jugendliche der Geschichte und der Vermittlung von Geschichte zu?
- Welche Funktionen schreiben Eltern der Geschichte und der Vermittlung von Geschichte zu?

Tradierung

- Wie beschreiben Jugendliche und Eltern die intrafamiliäre Tradierung von Geschichte?
- Wie beschreiben Jugendliche und Eltern die schulische Vermittlung von Geschichte?

- Wer tradiert was an wen, mit welchem Zweck und auf welche Art und Weise?
- Welche Wünsche werden an die intrafamiliäre Tradierung und die schulische Vermittlung von Geschichte herangetragen?
- Findet Tradierung auch direkt beobachtbar in der Erhebungssituation statt?

Identifizierung, Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung und Tradierung im Überblick

- Welche Auswirkungen können die Identifizierung und die Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung auf die Tradierung nehmen?
- Inwiefern unterscheiden sich Jugendliche und Eltern bezüglich der Aspekte Identität, Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung sowie Tradierung?
- Inwiefern stimmen die Aspekte von Jugendlichen und Eltern diesbezüglich überein?
- Was könnte dem (türkischen) Migrationshintergrund der Befragten geschuldet sein?
- Was könnte vielleicht auch der Erhebungssituation oder mir als Interviewerin zugeschrieben werden?

Im nächsten Schritt werden Stichwortlisten erstellt, die sich auf die Themen Identität, Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung sowie Tradierung beziehen. Diese sollen dazu beitragen, das Material weiter zu strukturieren und zentrale Bausteine für eine Theorie herauszufiltern. Dabei verdeutlichen Stichwortlisten auch wie häufig ein Aspekt in einem Interview oder einer Diskussion oder im Vergleich zwischen den verschiedenen Interviews und der Gruppendiskussion auftreten und zeigen intraindividuelle Besonderheiten und interindividuelle Ähnlichkeiten. Im Laufe des Prozesses stellt sich heraus, dass nicht alle anfänglich in Listen gesammelten Aspekte von so großer Wichtigkeit sind, dass sie bis zum Ende weiter verfolgt werden. Die Stichwortlisten werden gesondert für jede Familie und innerhalb einer Familie getrennt zwischen Eltern und Jugendlichen erfasst, was dann einen Vergleich sowohl verschiedener Familien als auch einen Vergleich zwischen Elterngeneration und Kindergeneration möglich macht. Gerade letzteres ist auch relevant für die Frage nach der intrafamiliären Tradierung. Darauf wird aber noch im Speziellen eingegangen (siehe *5.3 Intrafamiliäre Tradierung und schulische Vermittlung von Geschichte*).

Nach der Erstellung von Stichwortlisten wendet sich der Blick nun ab von den einzelnen Interviews und der Gruppendiskussion hin zu einem Vergleich zwischen den verschiedenen Erhebungssituationen. Aufgabe ist es, Schaubilder als Grundlage für die entstehende Theorie zu erstellen, die es ermöglichen, alle relevanten Aussagen und alle Erhebungssituationen zu berücksichtigen und in Form von Ober- und Un-

terkategorien zu ordnen. Schaubilder werden dabei zu folgenden Themenkomplexen erstellt:

- Identität von Jugendlichen
- Identität der Eltern
- Anzeichen, die für eine bestimmte Identität sprechen – Jugendliche
- Anzeichen, die für eine bestimmte Identität sprechen – Eltern
- Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung – Jugendliche
- Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung – Eltern
- Medien zur Vermittlung von Geschichtsbewusstsein – Jugendliche
- Medien zur Vermittlung von Geschichtsbewusstsein – Eltern
- Aussagen von Jugendlichen über Aufgaben von Geschichtsbewusstsein
- Aussagen von Eltern über Aufgaben von Geschichtsbewusstsein

Diese große Menge an themengeordneten Daten bedarf sicherlich weiterer Gliederung und Organisation, womit sich die Datenauswertung ausführlich befassen wird (siehe *5 Ergebnisse*).

Im Anschluss werden nun erneut alle bereits durchgeführten Auswertungsschritte wiederholt, also Transkriptionen, Reformulierungen und Rekonstruktionen durchgearbeitet und hinsichtlich der bereits herausgefilterten Aspekte hinterfragt, Textbelege aber auch Gegenbelege zu den Aspekten gesucht. Dies ist wichtig, um eine größtmögliche Offenheit zu gewährleisten und gegebenenfalls Aspekte auch wieder zu verwerfen, sollten sie doch weniger von Bedeutung oder nicht haltbar sein. Es wird eine weitere Ausdifferenzierung angestrebt. Dabei wird von Familie zu Familie vorgegangen. Das ist wichtig, weil es oft schwer ist, einzelne Textpassagen aus dem Zusammenhang gerissen zu interpretieren. Sinnvoller erscheint es, mindestens eine komplette Textpassage, wenn nicht sogar ein gesamtes Transkript im Zusammenhang auszuwerten und damit auch Entwicklungen im Verlauf der Erhebungssituationen zu erfassen. Ein Beispiel: Bei der Frage nach der Identifizierung eines Jugendlichen wird sich zeigen, dass es während einer Erhebung zu zahlreichen Aussagen diesbezüglich kommt, die auch verschiedene Identifizierungen ansprechen können, teils sogar sich ausschließende. Nur unter Berücksichtigung des gesamten Interviews/der gesamten Gruppendiskussion lässt sich eine Aussage über die Identifikation einer Person im Ganzen treffen. Einzelne Aussagen aus dem Material zu isolieren, könnte das Ergebnis gravierend verfälschen (siehe *5.1 „In-Geschichte-verstrickte“ Identifizierung*).

Anmerkung: Dies ist auch der Grund dafür, dass bei der Darstellung der Ergebnisse (*siehe 5 Ergebnisse*) zum einen die Theorie im Überblick dargestellt wird, zum anderen aber auch ausführlich auf die Interviews A und D und die Diskussion F eingegangen wird, die mir besonders eindrücklich erscheinen, um Argumentationsketten und Zusammenhänge im Ganzen darzustellen und Vergleiche zu ziehen.

Inwiefern werden nun die theoretisch schon vorgestellten Vergleichshorizonte genutzt? Ich beziehe mich hierbei auf die oben bereits vorgestellte Gliederung und möchte verdeutlichen, inwiefern diese in meiner Studie Anwendung finden.

- **Empirisch fundierte Vergleichshorizonte:**
  - Vergleiche verschiedener Textpassagen desselben Interviews beziehungsweise derselben Gruppendiskussion. Ein solcher Vergleich dient vor allem der Erstellung eines „Gesamtbildes“ einer Forschungsteilnehmer*in/eine Forschungsteilnehmers.
  - Vergleiche von Textpassagen verschiedener Erhebungssituationen unter Einbezug der demographischen Variablen. Sie dienen der Feststellung und Analyse interfamiliärer Unterschiede. Zum Beispiel fällt beim Vergleich von Textpassagen verschiedener Erhebungssituationen auf, dass, D2 im Vergleich zu den anderen befragten Eltern, besonders viel Wert auf den Einsatz von Medien bei der intrafamiliären Tradierung von Geschichte legt. Betrachtet man die demographischen Variablen und die Ergebnisse bezüglich der Frage nach der Identifizierung, so wird deutlich, dass D1 die einzige befragte Jugendliche ist, die zwar einen aus der Türkei stammenden Vater aber eine deutsche Mutter hat und sich anders als ihr Vater und anders als die anderen interviewten Jugendlichen hauptsächlich „deutsch“ identifiziert. Das könnte eine Erklärung für die Notwendigkeit eines verstärkten Einsatzes von Medien sein (siehe *5.3.4 Fallbeispiel D: „Immer wieder verdammte Dritte Reich.“ (D2)*).
- **Vergleiche mit Alltagswissen:** Hier kann Wissen herangezogen werden, das außerhalb wissenschaftlicher Tätigkeit und der konkreten Studie gewonnen wurde, zum Beispiel auch aus den interkulturellen Treffen oder privaten Begegnungen und Gesprächen.
- **Wissenschaftlich fundierte Vergleichshorizonte:**
  - Vergleiche mit verwandten Studien, wie sie bereits im Theorieteil vorgestellt wurden (siehe *3 Theoretische Grundlagen und aktueller Forschungsstand*), zum Beispiel die Arbeiten von Georgi, Kölbl oder den Forschungsgruppen um Welzer zum Thema Geschichtsbewusstsein Jugendlicher und intrafamiliärer Tradierung von Geschichtsbewusstsein. Viele dieser Studien beziehen sich auf die Geschichte um den Zweiten Weltkrieg, häufig werden Jugendliche ohne Migrationshintergrund befragt. Durch einen Vergleich lässt sich feststellen, ob das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher und die intrafamiliäre Tradierung unabhängig vom Thema Zweiter Weltkrieg ähnlich beschrieben werden können und welchen Einfluss der Migrationshintergrund nimmt.
  - Vergleiche mit anderen theoretischen und empirischen Konzepten: Hier werden vor allem Arbeiten zu den Bereichen Identität, Geschichtsbewusstsein und Tradierung aufgegriffen (siehe *3 Theoretische Grundlagen und aktueller Forschungsstand*). Ziel ist es, an die bereits bestehenden theoretischen und empirischen Konzepte anzu-

knüpfen, sie gegebenenfalls weiterzuentwickeln und meine eigene Forschungsarbeit so in der Theorienlandschaft zu verankern.

- **Imaginative, fiktive und utopische Vergleichshorizonte:** Hier werden Gedankenexperimente und Fragen an das Material (an)gestellt, zum Beispiel wie es bereits im Kapitel „Forschungstagebuch" (siehe *4.1.4 Forschungstagebuch*) ausgeführt wurde: Könnte es sein, dass B3 in mir in gewisser Hinsicht eine Tochter sieht und auf dieser Grundlage auch direkt im Gespräch mit mir intrafamiliäre Tradierung im übertragenen Sinne stattfindet?

4.1.8 Datenauswertung und -interpretation in Anlehnung an die „Grounded Theory" nach Strauss und Corbin

Auch wenn oftmals von **der** „Grounded Theory" gesprochen wird, ist diese keinesfalls als einheitlicher Forschungsstil und Auswertungsmethode zu verstehen. Am ehesten lehnt sich die Forschungsarbeit an die „Grounded Theory" nach Strauss und Corbin an (Mey & Mruck 2010, S. 617), die in Deutschland deutlich mehr vertreten ist (Mey & Mruck, 2010, 615). Zentrale Aspekte dieses Konzeptes der „Grounded Theory" sollen vorgestellt und die Umsetzung dieser in der eigenen Studie verdeutlicht werden. Dadurch werden die Ausführungen des vorangegangenen Kapitels (siehe *4.1.7 Analyseschritte im Allgemeinen basierend auf der „Dokumentarischen Methode"*) um Grounded-Theory-spezifische Elemente ergänzt.

„Grounded Theory" meint einen „Forschungsstil zur Erarbeitung von in empirischen Daten gegründeten Theorien" (Strübing, 2004, S. 13-14) und begleitet den Forschungsprozess von der Formulierung der Forschungsfrage über die Datenerhebung bis hin zur Auswertung und Theoriegenerierung (Mey & Mruck, 2009, S. 147-149). Dabei geht es um die Generierung einer Theorie aufgrund des vorliegenden Datenmaterials (Glaser & Strauss, 1967, pp. 21-43) oder anders ausgedrückt um eine „in den Daten verankerte" beziehungsweise „in den Daten gegründete" Theorie (Mey & Mruck, 2009, S. 104). Es handelt sich dabei um ein wissenschaftliches, kreatives Vorgehen (Hildenbrand, 2010, S. 33-34; Muckel, 2007, S. 219).

Bevor auf einzelne Grundsätze eingegangen wird, soll noch ein kurzer **geschichtlicher Abriss** gegeben werden. Die „Grounded Theory" wurde Anfang der 1960er von Anselm Strauss und Barney Glaser, zwei Soziologen der Chicagoer Schule der (Mikro-)Soziologie und Sozialpsychologie entwickelt. 1967 erschien ihr Werk „The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research" (eine Übersetzung ins Deutsche folgte erst 1999). Es wandte sich gegen die Dominanz von Universaltheorien (Grand Theories) und machte sich stattdessen für die Idee stark, eine „Theorie mittlerer Reichweite" (dieser Begriff geht auf Robert K. Merton [1968, 1995] zurück) auf der Grundlage empirischer Daten der Sozialforschung zu entwickeln (zit. n. Mey & Mruck, 2007, S. 12; Mey & Mruck, 2010, S. 614; Benson, 1979, pp. 190-193; Breuer, 2009, S. 111-114). Man wollte damit sowohl die Einmaligkeit

der untersuchten Einzelfälle würdigen als auch dem Anspruch der Generalisierbarkeit von Ergebnissen gerecht werden (Esser, 2002, S. 128, S. 146). Das benannte Werk von Strauss und Glaser blieb das Einzige der beiden Autoren, die sich danach in verschiedene Richtungen weiterentwickelten. Strauss grenzte sich dabei deutlich weniger explizit ab als dies Glaser tat (Strübing, 2007, S. 162). Strauss verschrieb sich im Folgenden vor allem dem Pragmatismus und dem Symbolischen Interaktionismus (Hildenbrand, 2010, S. 40). So formulieren Mey und Mruck, bei Strauss stehe vor allem der „wissenschaftshistorische Kontext des Pragmatismus und des (symbolischen) Interaktionismus“ im Vordergrund, bei Glaser hingegen eine eher „kritisch-rationalistische[...] Orientierung und [ein] methodische[r] Schwerpunkt in der quantitativen Meinungsforschung“ (2010, S. 618). Wichtigste Mitarbeiterin auf Seiten Strauss‘ war Corbin (Mey & Mruck, 2010, S. 615). Strauss legt Wert auf einen großen Respekt für sein Gegenüber (Hildenbrand, 2010, S. 37) sowie auf Subjektivität und Selbstreflexivität (Mey & Mruck 2010, S. 615).

Es soll nun auf die in meiner Forschungsarbeit relevanten Aspekte der „Grounded Theory“, die sich vor allem an Strauss und Corbin anlehnen, eingegangen werden. Vor allem Strauss räumt zugunsten der Nützlichkeit hier eine große Flexibilität ein, fordert aber, drei Grundprinzipien zu folgen (Mey & Mruck, 2010, S. 617; Mey & Mruck, 2007, S. 19), möchte man von einer Anlehnung an die „Grounded Theory“ sprechen, nämlich dem „Theoretical Sampling“ und „Saturation“, dem „theoretischen Kodieren“ und dem Vergleichen zwischen Phänomenen und Kontexten (Mey & Mruck, 2007, S. 17).

„Theoretical Sampling“ und „Theoretical Saturation“

Die „Grounded Theory“ folgt dem Ansatz, Fälle nicht rein zufällig, sondern nach bestimmten theoretischen Gesichtspunkten auszuwählen und anhand minimaler und maximaler Vergleiche so zu einem möglichst großen Erkenntnisgewinn zu gelangen (Mey & Mruck, 2009, S. 110-112; Mey & Mruck, 2010, S. 616-617; Breuer, 2009, S. 41, S. 110; Glaser & Strauss, 1967, pp. 61-62). „Maximale Kontraste sollen durch den Blick auf Differenzen die Breite des untersuchten Gegenstandsbereichs verständlicher machen und explizieren helfen. Minimale Kontraste wiederum dienen der Verfeinerung von Gemeinsamkeiten, der Prüfung und Sättigung.“ (Mey & Mruck, 2009, S. 108). Eine Theorie gilt dann als gesättigt und damit der Forschungsprozess als beendet, wenn kein weiterer Erkenntnisgewinn mehr zu erwarten ist (Mey & Mruck, 2005, S. 112). Dabei geht man zunächst nach dem „offenen Sampling“ vor, das heißt man geht in das Feld ohne vorab festzulegen, wen man konkret als nächstes befragen möchte. Später folgt man durch zielgerichtete Auswahl weiterer Gesprächspartner*innen dem „Theoretical Sampling“ (Breuer, 2009, S. 57-58; Glaser & Strauss, 1967, pp. 45-77). Mit den Worten von Glaser und Strauss (1967) lässt sich sagen:

> Theoretical sampling is the process of data collection for generating theory whereby the analyst jointly collects, codes, and analyzes his data and decides what data to collect next and where to find them, in order to develop his theory as it emerges (p. 45).

Durch das „Theoretical Sampling“ und komparative Analysen kann eine gewisse Generalisierbarkeit erreicht werden, auch wenn der Geltungsbereich einer jeden Theorie begrenzt bleiben muss (Bohnsack, 2005, S. 76-77).

Die Idee des „Theoretical Sampling“ wird in meiner Studie ernst genommen und so auf der Grundlage einer Erhebungssituation die Auswahl weiterer Gesprächspartner*innen getroffen und parallel dazu mit der Auswertung begonnen. Im Allgemeinen werden die einzelnen Erhebungssituationen aber relativ zeitnah durchgeführt. Gerade am Anfang hat das den Vorteil, dass direkt Vergleiche zwischen den verschiedenen Erhebungssituationen angestellt werden können. Forschungspragmatisch ist es für die Motivation von möglichen Interviewteilnehmer*innen nützlich, nachdem sie zur Befragung eingewilligt haben, nicht erst längere Zeit auf die Erhebung warten zu müssen. Durch die zeitnahe Erhebung können außerdem äußere Einflüsse (zum Beispiel durch die jeweils aktuelle politische Lage) einigermaßen konstant gehalten werden. Zum Beispiel wäre es denkbar, dass die aktuelle Situation der stark gestiegenen Flüchtlingszahlen auch die Aussagen und Identifizierungen oder zumindest die mitgeteilten Identifizierungen der Interviewpartner*innen beeinträchtigen könnten, was die Auswertung durch die geringere Vergleichbarkeit der Erhebungssituationen erschweren würde.

Kodierarten

Auch bezüglich des Kodierens unterscheiden sich Glaser und Strauss, wobei auch hier die Anlehnung an Strauss und Corbin geschieht (Mey & Mruck, 2010, S. 621-623; Breuer, 2009, 69-101). „Kodieren stellt dabei die Vorgehensweisen dar, durch die die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden. Es ist der zentrale Prozeß, durch den aus den Daten Theorien entwickelt werden“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 39). Strauss und Corbin unterscheiden das „offene“, das „axiale“ und das „selektive Kodieren“. Diese drei Kodierarten folgen keiner starren Reihenfolge, sondern stellen einen zirkulären Prozess dar (Breuer, 2009, S. 69-101).

Es soll nun das „offene“, das „axiale“ und das „selektive Kodieren“ erläutert werden (Mey & Mruck, 2007, S. 25, S. 28). Alle drei Kodierarten finden in der Studie Anwendung. Wie dies im Konkreten aussieht, zeigt der Ergebnisteil meiner Studie (siehe *5 Ergebnisse*).

„Offenes Kodieren“

Das „offene Kodieren“ befasst sich mit dem Aufbrechen des Materials, um zu besonders zentralen Textpassagen und ersten Ergebnissen zu gelangen. Vergleiche werden angestellt, Fragen an das Material gestellt, Konzeptualisierungen und Kategorisierungen vorgenommen.

Strauss und Corbin führen aus:

> Diese Klassifikation wird erstellt, wenn Konzepte miteinander verglichen werden und sich offenbar auf ein ähnliches Phänomen beziehen. So werden die Konzepte unter einem Konzept höherer Ordnung zusammengruppiert – ein abstrakteres Konzept, genannt Kategorie (1996, S. 43).

Ziel dabei ist es, erste Phänomene zu identifizieren, die dann mit einem Kode versehen werden, zum Beispiel einem sogenannten theoretischen Kode (der von der Forscherin stammt oder aus einer bereits vorhandenen Theorie) oder einem sogenannten In-Vivo-Kode/natürlichen Kode (der direkt von den Interviewten so benannt wurde). Durch diese Etikettierung gelangt man zu einem ersten Konzept (Breuer, 2009, S. 72-73, S. 77-78). Die Geschichte als „Lehrmeisterin" wäre zum Beispiel ein theoretischer Kode bezüglich des Forschungsanliegens der Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung, die „Daseinsberechtigung" ein von C2 aufgeworfener natürlicher Kode (*siehe 5.2.1 Ergebnisse im Überblick*). Gruppierungen von verschiedenen Konzepten werden zu Kategorien (Subkategorien und übergeordneten Kategorien) zusammengefasst und können anhand ihrer Eigenschaften und Dimensionen klar definiert und so auch gegeneinander abgegrenzt werden. Eine Kategorie bei der Frage der Identifizierung der jugendlichen Gesprächspartner*innen ist zum Beispiel die nationale Identifizierung mit den Subkategorien „türkisch", „deutsch" und „deutsch-türkisch/türkisch-deutsch". Näher soll darauf aber erst in der Auswertung eingegangen werden (siehe *5.1 „In-Geschichte-verstrickte" Identifizierung*) (Breuer, 2009, S. 73-75, S. 80-84).

„Axiales Kodieren"

Das „axiale Kodieren" baut auf dem offenen auf und sucht nach Verbindungen zwischen den verschiedenen Kategorien. Auch hier sind Fragen an das Material und minimale und maximale Vergleiche zentral. Typen können gebildet werden und erste Ideen aus dem „offenen Kodieren" validiert werden. Kelle spricht in Anlehnung an Strauss von einer Achse, die die Theorie ausmacht (2007, p. 113).

„Selektives Kodieren"

Das „selektive Kodieren" dient der Generierung einer Theorie. Eine zentrale Kernkategorie soll herausgefiltert werden und mit den weiteren Kategorien in Beziehung gesetzt werden. Dabei sollen auch die bereits entwickelten Beziehungen zwischen den Kategorien validiert, weiterentwickelt und verfeinert werden (Strauss, 1991, S. 67; Breuer, 2009, S. 92-93).

Vergleiche zwischen Phänomenen und Kontexten („constant comparison method")

Durch das Anstellen von minimalen und maximalen Vergleichen soll eine bloße Deskription verhindert werden und stattdessen ein Konzept erstellt werden (Mey & Mruck, 2009, S. 108; Mey & Mruck, 2010, S. 616-617; Straub, 1999, S. 215). Das ist auch der Grund, warum Glaser und Strauss von „komparativen Analysen" sprechen (Straub, 1999, S. 215). An dieser Stelle soll noch einmal auf die bereits thematisierten Vergleichs- und Gegenhorizonte verwiesen werden (siehe *4.1.7 Analyseschritte im Allgemeinen basierend auf der „Dokumentarischen Methode"*). Auch wenn dabei den empirischen Daten keinesfalls Konzepte aufgezwungen werden sollen (Mey & Mruck, 2009, S. 106; Straub, 1999, S. 215), so trifft die Forscher*in/der Forscher dennoch aufgrund ihres/seines Wissens, ihrer/seiner Meinungen, ihrer/seiner Vorlie-

ben und ihres/seines Verstehens Entscheidungen, die die Auswertung der Ergebnisse maßgeblich mit beeinflussen, so dass sie/er niemals eine Tabula rasa sein kann (Mey & Mruck, 2009, S. 108-110; Glaser & Strauss, 1967, p. 3). Wie nun der Vergleich zwischen Phänomenen und Kontexten in meiner Studie aussieht, zeigt die Auswertung (siehe *5 Ergebnisse*).

Außerdem sollen zwei weitere Aspekte der „Grounded Theory" nach Strauss und Corbin angeführt werden, die nicht zwingend gegeben sein müssen, um von „Grounded Theory" zu sprechen, die in meiner Studie aber Anwendung finden, nämlich die Nutzung und Einbeziehung von Vorwissen und das Schreiben von Memos.

Vorwissen

Im Gegensatz zu Glaser gehen Strauss und Corbin nicht von einer fast völligen Voraussetzungslosigkeit aus (Breuer, 2009, S. 113), sondern beschreiben theoretisches Vorwissen als notwendig, um relevante theoretische Phänomene überhaupt identifizieren zu können (Kelle, 2005, p. 23; Kelle, 2007, p. 135, p. 142; Glaser & Strauss, 1967, p. 3). Dabei wird eine „theoretische Sensibilität" gefordert (Breuer, 2009, S. 58-60). Auch Bohnsack betont, dass eine Studie nicht im theoretisch Voraussetzungslosen existieren kann, sondern immer theoriebasiert ist. So formuliert er, nur gute (Meta-)Theoretiker könnten auch gute Empiriker sein und fordert die Kluft zwischen einer empirielosen Theorie und einer theorielosen Empirie zu überwinden (Bohnsack, 2005, S. 70-72).

Strübing spricht von kognitiven „Werkzeugen", die immer mehr oder weniger theoriegeladen sind (2007, S. 163):

> Damit aus Material Daten und aus Daten Konzepte und Theorien werden können, bedarf es kompetenter Akteure die zwar wissend sind, mit ihrem Wissen aber – darin liegt die wesentliche Kompetenz theoretischer Sensibilität – dosiert und sachangemessen umzugehen verstehen (Strübing, 2007, S. 164).

Dass auch die vorliegende Studie auf theoretischem Vorwissen und anderen empirischen Daten aufbaut, veranschaulicht der Theorieteil der Arbeit (siehe *3 Theoretische Grundlagen und aktueller Forschungsstand*) und die Gegenüberstellung von Theorie und aktuellem Forschungsstand einerseits und meiner empirischen Forschung andererseits in der Zusammenfassung meiner Ergebnisse (siehe *6.6 Einordnung meiner Ergebnisse in den Forschungsstand und gewinnbringende Ergebnisse: „Nationale" Identifizierung, „Daseinsberechtigung" und „Völkerverständigung" als zentrale Kategorien*).

Schreiben von Memos

Interpretative Prozesse und Vergleichsprozesse werden in Form von Memos expliziert (Mey & Mruck, 2009, S. 113-114; Mey und Mruck, 2010, S. 616-617). Memos dienen dazu, den Überblick zu bewahren und kreative Ideen während des Forschungsprozesses festzuhalten und daraus möglicherweise Theoriebausteine her-

anreifen zu lassen. Memos können sich dabei auf verschiedene Phasen des Forschungsprozesses beziehen. So lassen sich verschiedene Arten von Memos unterscheiden, nämlich Kode-Notizen, theoretische Notizen, Planungs-Notizen und allgemein zusammenfassende Memos. Kode-Notizen befassen sich mit den verschiedenen Kodiervorgängen, theoretische Notizen mit der Datenreduktion bis zur Entwicklung der eigentlichen Theorie, Planungsnotizen geben Handlungsanweisungen für das weitere Vorgehen und allgemeine zusammenfassende Memos stellen ein „Meta-Memo" über mehrere andere Memos dar und erfüllen so eine Ordnungsfunktion (Breuer, 2009, S. 103-104). Sinnvoll ist es hier auch Theoretisierungen der Gesprächspartner*innen selbst einfließen zu lassen (wie im folgenden Beispiel in der Bezeichnung der „Daseinsberechtigung") (Breuer, 2009, S. 51).

Auch ich habe mich entschieden, solche Memos anzufertigen. Ein Beispiel für ein Memo soll zur Veranschaulichung angeführt werden. Es handelt sich dabei um ein Beispiel aus dem Interview C und handelt vom Thema „Daseinsberechtigung" als Funktion von Geschichte und Geschichtsvermittlung.

Tabelle 4.6: Memo-Beispiel aus dem Interview C

Nr.	4
Datum	-
Dieser Eintrag bezieht sich auf … (Gesprächspartner*in/Situation)	Interview C
Art des Memos (Kode, Theorie, Planung, zusammenfassend)	Theorie-Memo
Stand der Dinge (von einer ersten Idee bis hin zu einem am Datenmaterial und der Literatur verifizierten Konzept)	-
Überschrift des Memos	„Daseinsberechtigung"

Konzept, Kategorie (Wie komme ich darauf? Was habe ich mir dabei gedacht? Woran mache ich es fest? Wie ist das begründet [zum Beispiel im Datenmaterial, in der Literatur]? Wie passen die einzelnen Konzepte/ Kategorien im Vergleich zusammen, wie kann ich sie voneinander abgrenzen?)	C2 spricht den Aspekt der „Daseinsberechtigung“ als Funktion von Geschichte direkt an und führt aus, dass sie sich als Botschafterin der polnischen Kultur sehe. Sie veranschaulicht dies, indem sie darauf eingeht, immer anschauliches Material wie kleine Bildbände oder Postkarten mit sich zu führen und dies auch der Tochter mit in die Schule zu geben, um ihren Mitschüler*innen zeigen zu können, wie es in Polen sei, nämlich nicht so rückschrittlich, wie viele wohl meinen würden. Analog geschieht dies auch mit mir in der Interviewsituation.
Vergleichshorizont(e) • **Datenmaterial** • **Alltagswissen** • **Theoretische Überlegungen** • **Empirische Studien** • **Gedankenexperimente**	Kölbl (2004): Ein solcher Aspekt tritt hier nicht auf, was eventuell auf den Migrationshintergrund meiner Gesprächspartner*innen zurückgeführt werden könnte.
Zitate	C2: ... dass man so sich, äh, ähm, Daseinsberechtigung (lacht) auch wieder hol‘n muss, irgendwo. Mir sin‘ auch kultiviert ... #01:31:37-1#

Zusammenfassend lässt sich sagen: Bei der „Grounded Theory“ handelt es sich um einen triadischen und zirkulären Prozess (Breuer, 2009, S. 48), der sich durch die Komponenten Datenerhebung (unter Berücksichtigung des „Theoretical Samplings“ und „Saturation“), Kodieren (unter Einbezug von Vergleichsprozessen) und Memos schreiben auszeichnet (Hildenbrand, 2010, S. 33-34; Mey & Mruck, 2010, S. 616; Breuer, 2009, S. 55; Mayring, 2010, S. 225-237). Auch Vorwissen wird dabei bei der Ereignisdeutung mit eingebunden (Breuer, 2009, S. 48).

4.1.9 Auswertungsmethodologie im Vergleich: „Dokumentarische Methode“, „Grounded Theory“ und ein Exkurs auf Mayrings „Qualitative Inhaltsanalyse“

Es wurden nun Grundlagen und deren Umsetzung in meiner empirischen Studie erläutert, die zum einen der „Dokumentarischen Methode“ zuzurechnen sind, zum anderen der „Grounded Theory“ nach Strauss und Corbin. Diese sollen nun noch ein-

mal gegenüber gestellt werden und damit das Zusammenspiel aus beiden in der vorliegenden Arbeit verdeutlicht werden. Ergänzend soll in Abgrenzung dazu kurz auf die „Qualitative Inhaltsanalyse“ eingegangen werden, da die spätere Auswertung an einigen Stellen auch an diese erinnern könnte.

Gegenüberstellung „Grounded Theory“ und „Dokumentarische Methode“

An dieser Stelle möchte ich noch kurz auf das Zusammenspiel aus „Grounded Theory“ und der „Dokumentarischen Methode“ in meiner Arbeit eingehen. Beide Methoden formulieren in gewisser Weise Leitlinien, um von Rohdaten zu wissenschaftlich wertvollen Aussagen zu gelangen. Die „Grounded Theory“ als Forschungsstil beschreibt die einzelnen Schritte von der Auswahl der Forschungspartner*innen, über das Vorwissen bis hin zum Auswertungsprozess, bei dem insbesondere die beschriebenen Kodierarten eine zentrale Rolle spielen. Die Elemente aus der „Dokumentarischen Methode“ können dagegen als konkretes methodisches Vorgehen betrachtet werden. Dabei spielen vor allem die Aspekte Reformulierung und die Rekonstruktion eine wichtige Rolle. Beide Forschungsmethoden betonen die Nutzung und Wichtigkeit von Vergleichshorizonten. Vergleichshorizonte werden in der „Grounded Theory“ und der „Dokumentarischen Methode“ besonders betont, indem immer wieder Vergleiche und die Herstellung von Verbindungen stark gemacht werden, wobei sich der Vergleich bei der „Grounded Theory“ vor allem auch innerhalb der Daten bewegt. Generelles Ziel beider Methoden ist die Erarbeitung einer Theorie.

Exkurs „Qualitative Inhaltsanalyse“ nach Mayring

Nun soll noch ein kurzer Exkurs auf die „Qualitative Inhaltsanalyse“ nach Mayring gemacht werden. Dabei beziehe ich mich vor allem auf einen Artikel von Muckel (2007, S. 214-220), die die „Grounded Theory“ und die „Qualitative Inhaltsanalyse“ in Abgrenzung zueinander analysiert hat. Ich möchte dabei von der „Grounded Theory“ ausgehen, weil ich mich an diese bei meiner Datenauswertung angelehnt habe und möchte die „Qualitative Inhaltsanalyse“ in Abgrenzung dazu vorstellen beziehungsweise insbesondere auf Punkte aufmerksam machen, bei denen man auch in meiner Forschung an die „Qualitative Inhaltsanalyse“ erinnert werden könnte.

Offenheit bezüglich der Kategorien während des ganzen Forschungsprozesses

Erst am Ende des gesamten Forschungsprozesses liegt eine Theorie mit mehr oder weniger abgegrenzten und zueinander in Verbindung stehenden Kategorien vor. Vor allem die Offenheit während des gesamten Forschungsprozesses und damit auch die Möglichkeit zur Veränderung sowie die Verbindungen zwischen den Kategorien sind der „Grounded Theory“ zuzuordnen. „Kategorien entstehen im Laufe des Prozesses der konzeptualisierenden Analyse der Daten“ (Muckel, 2007, S. 217) und „[e]rst im Fortschreiten des Forschungsprozesses werden zunehmend übergeordnete Kodes und Kategorien formuliert und Entscheidungen über die Auswahl der zentralen Kategorien getroffen“ (Muckel, 2007, S. 220) und werden damit eben nicht von Vornherein festgeschrieben, wie dies in der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ der

Fall ist. Im Zentrum der „Grounded Theory“ steht eine Konzeptualisierung, die über eine bloße Kategorienbildung und -zuordnung deutlich hinausgeht (Muckel, 2007, S. 216-218).

Dass die Zuordnung zu Kategorien am Ende meiner eigenen empirischen Analyse relativ schematisch wirkt, könnte an die „Qualitative Inhaltsanalyse“ erinnern. Diese nutzt klar definierte und voneinander abgrenzbare Kategorien und eindeutige Zuordnungen von Textstellen von Beginn an der Auswertung. Auch ich habe mich vor allem zugunsten einer intersubjektiven Nachvollziehbarkeit um klare Kategoriendefinitionen und Abgrenzungskriterien bemüht. Dies erfolgt aber gemäß der „Grounded Theory“ erst in einem letzten Auswertungsschritt. Außerdem werden bei mir auch Verbindungen und Überschneidungen zwischen den Kategorien deutlich, was ebenfalls der „Grounded Theory“ zuzurechnen ist.

Möglichkeit von Widersprüchen, Anstellen von Vergleichen

Zentral bei der „Grounded Theory“ und damit auch bei mir sind nicht nur Kategorien und Zuordnungen, sondern auch der Vergleich untereinander. Aussagen dürfen gemäß der „Grounded Theory“ im Widerspruch zueinander stehen. Das erlaubt auch weniger klare Ausschlusskriterien von Kategorien. Das hängt auch mit der Wichtigkeit des Vergleicheziehens und der Suche nach Verbindungen zusammen. Die „Grounded Theory“ setzt den Schwerpunkt auf Relationen und Zusammenhänge und strebt damit eine höhere Ordnung an (Muckel, 2007, S. 215-216, S. 218, S. 229). Beispielsweise spielt in meiner Forschung die Kategorie „Europa“/„Westen“ bezüglich der Identifizierung eine Rolle. Dabei kann es sich entweder um eine eigenständige Kategorie handeln oder um eine Unterkategorie des „Deutsch-Türkischen/ Türkisch-Deutschen“ oder auch des „Deutschen“ oder „Türkischen“ (siehe *5.1 „In-Geschichte-verstrickte“ Identifizierung*). Auch die Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung weisen immer wieder Überschneidungen auf (siehe *5.2 Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung*).

Untergeordnete Rolle des Vorwissens

Daran anschließend arbeitet die „Grounded Theory“ zwar nicht ohne Vorwissen, räumt diesem aber einen deutlich anderen Stellenwert ein als dies bei der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ der Fall ist (Muckel, 2007, S. 214-215). Die „Grounded Theory“ räumt dem Vorwissen grundsätzlich eine untergeordnete Rolle ein und setzt sich zum Ziel Fragestellungen, Kategorien- und Theoriebildungen anhand des Materials vorzunehmen. Das soll an dieser Stelle noch einmal betont werden, weil am Ende mit Vorliegen der Arbeit nur schwer nachvollzogen werden kann, mit welchem Vorwissen die Forscherin die Untersuchung begonnen hat. Dennoch ist niemals von einer völligen Voraussetzungslosigkeit auszugehen (siehe *4.1.8 Datenauswertung und -interpretation in Anlehnung an die „Grounded Theory“ nach Strauss und Corbin*). Festzuhalten bleibt, dass die Befragung sehr offen gestaltet wurde und dem Prinzip der „theoretischen Sensibilität“ aus der „Grounded Theory“ folgt.

„Theoretical Sampling"

Die „Grounded Theory" bezieht sich auf das „Theoretical Sampling" und meint die *„Repräsentativität der Konzepte in Variation"* (Muckel, 2007, S. 216). Auch dieses Prinzip unterstützt die Grundsätze der Offenheit und Flexibilität, auch durch den Grundsatz der „theoretischen Sättigung" und der damit in Verbindung stehenden Definition des Endes des Forschungsprozesses (Muckel, 2007, S. 216).

Zusammenfassend sollen noch einmal die zentralen von mir genutzten Aspekte der „Grounded Theory" in Abgrenzung zur „Qualitativen Inhaltsanalyse" erfasst werden:

- Vorwissen spielt zugunsten der Offenheit gegenüber den Daten eine untergeordnete Rolle.
- Kategorien entwickeln sich mit dem Forschungsprozess und sind nicht von vornherein festgelegt.
- Kategorien sind zwar zentral, mindestens genauso wichtig sind aber die Verbindungen und Vergleiche untereinander.
- Aussagen dürfen auch im Widerspruch zueinander stehen. Kategorien müssen sich nicht immer ausschließen.
- „Theoretical Sampling" ersetzt das Gütekriterium der Repräsentativität.

4.2 Gütekriterien qualitativer Forschung

Die Gütekriterien werden durch den zu untersuchenden Gegenstand festgelegt (Bohnsack, 2005, S. 65). Als wichtigstes Gütekriterium wird die intersubjektive Nachvollziehbarkeit betrachtet. Weitere Gütekriterien qualitativer Forschung, die auch für die vorliegende Arbeit als zentral erachtet werden, sind die Indikation des Forschungsprozesses, die Relevanz, die empirische Verankerung, die Limitation des Geltungsanspruches, Kohärenz und eine reflektierte Subjektivität. Außerdem soll noch der Aspekt der „Triangulation" angeführt werden, der zumindest zum Teil Anwendung findet.

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit meint ein regelgeleitetes transparentes Vorgehen und eine Offenlegung der Daten und Interpretationen, also eine Dokumentation des gesamten Forschungsprozesses. Dazu ist es wichtig, den Forschungsprozess zu dokumentieren (das Vorverständnis der Forscher*in/des Forschers, die Erhebungsmethoden, die Informationsquellen, den Erhebungskontext, die Transkriptionsregeln, die Auswertungsmethoden und die Daten selbst), schlüssige Interpretationen zu liefern, aber auch alternative Erklärungsmöglichkeiten anzubieten (Steinke, 2010, S. 324-326; Mayring, 2002, S. 145).

Weitere allgemein gültige Gütekriterien qualitativer Forschung sollen hier noch erwähnt werden, weil sie auch für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind. Dazu gehört zum einen die Indikation des Forschungsprozesses. Damit ist die Sinnhaftigkeit gemeint, der Forschungsfrage mit einem qualitativen Vorgehen zu begegnen.

Auch bezüglich einzelner Aspekte kann dies wichtig sein, zum Beispiel: Passen die Transkriptionsregeln zum Forschungsgegenstand? Ist die gewählte Erhebungsmethode sinnvoll (Steinke, 2010, S. 326-328)? Weitere Aspekte sind die Relevanz und der praktische Nutzen der Forschung (Steinke, 2010, S. 330). Dazu kommt eine theoretische und empirische Verankerung wie sie bereits vorgestellt wurde (siehe *3 Theoretische Grundlagen und aktueller Forschungsstand*). Die Rolle des Vorwissens wurde bereits diskutiert (siehe *4.1.8 Datenauswertung und -interpretation in Anlehnung an die „Grounded Theory" nach Strauss und Corbin; 4.1.9 Auswertungsmethodologie im Vergleich: „Dokumentarische Methode", „Grounded Theory" und ein Exkurs auf Mayrings „Qualitative Inhaltsanalyse"*). Dies meint, durch die Studie zu neuen Erkenntnissen zu gelangen, diese aber sinnvoll in das bereits vorhandene Material, in bereits bestehende Theorien und bewährte Ansätze zu integrieren und damit in Verbindung zu setzen (Steinke, 2010, S. 328-329). Auch die Limitation des Geltungsanspruchs spricht für die Qualität einer qualitativen Studie. Dabei ist es auch wichtig zu beschreiben, unter welchen Bedingungen die Ergebnisse Gültigkeit beanspruchen (Steinke, 2010, S. 329-330). Kohärenz meint eine widerspruchsfreie Theorie oder einen offenen Umgang mit möglicherweise nicht zu umgehenden Widersprüchen (Steinke, 2010, S. 330). Schließlich wird eine reflektierte Subjektivität gefordert. Hierzu soll noch einmal auf das Forschungstagebuch verwiesen werden (siehe *4.1.4 Forschungstagebuch*), das Selbstbeobachtung, Reflexion persönlicher Voraussetzungen und Voraussetzungen der Erhebungssituationen berücksichtigt (Steinke, 2010, S. 330-331).

„Triangulation" verfolgt das Ziel, den Erkenntnisgewinn zu maximieren und die Qualität der Erhebung zu verbessern (Flick, 2010, S. 311) und zwar durch den Einsatz verschiedener Erhebungsinstrumente, Auswertungsinstrumente oder Theorieansätze oder mit Flicks Worten: „Betrachtung eines Forschungsgegenstandes von (mindestens) zwei Punkten aus" (2010, S. 309). Basis für den Ansatz der „Triangulation" bildet der Ansatz der „multi-trait-multi-method-matrix" von Campell und Fiske (1959) (zit. n. Flick, 2010, S. 310). In meiner Studie handelt es sich dabei **nicht** um die Kombination aus qualitativen und quantitativen Forschungsaspekten. Meine Arbeit bezieht sich ausschließlich auf den qualitativen Bereich. Eine „Triangulation" findet vor allem durch verschiedene Erhebungssituationen statt, nämlich sowohl Interviews als auch eine Gruppendiskussion. Während Interviews den Vorteil haben, dass Aussagen direkt der/dem einzelnen Sprecher*in zugeordnet werden können, kann bei einer Gruppendiskussion gegebenenfalls einem Tradierungsprozess direkt beigewohnt werden. So können die Ergebnisse mehr in die Tiefe und mehr in die Breite führen und Analysefehler oder Verzerrungen, die zum Beispiel durch eine bestimmte Form der Datenerhebung entstehen, minimiert werden (Flick, 2010, S. 311).

Weitere Ausführungen zur Güte meiner Studie folgen bei der Kritischen Würdigung (siehe *7 Kritische Reflexion des methodischen Vorgehens und der Ergebnisse sowie denkbare forschungspraktische Erweiterungen*).

5 Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse ist dreigeteilt. Der erste Teil befasst sich mit der geschichtsrelevanten Identifizierung der Gesprächsteilnehmer*innen, also einer „In-Geschichte-verstrickten" Identifizierung, der zweite Teil mit Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung. Der dritte Teil behandelt den Aspekt der intrafamiliären Tradierung und in Abgrenzung zu dieser auch eine institutionalisierte Form der Weitergabe nämlich durch die Schule.

In jedem dieser drei Abschnitte werden zunächst die Ergebnisse der Studie im Überblick dargestellt und ausführlich erläutert. Im Anschluss werden jeweils drei der Erhebungssituationen – nämlich A, D und F – ausführlich vorgestellt. Ich habe mich für A, D und F entschieden, weil diese Fallbeispiele insgesamt ein breites Spektrum der Ergebnisse abdecken und das Zusammenspiel aus Identität, Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung sowie Tradierung sich in den einzelnen Erhebungssituationen sehr unterschiedlich gestalten. Das soll die Ergebnisse und Argumentationsketten und auch die Verknüpfungen der drei Auswertungsschritte nachvollziehbar machen und durch Textbeispiele veranschaulichen. Kategorien, die in den Fallbeispielen A, D und F nicht vorkommen, werden in den allgemeinen Teilen ausführlicher erläutert und veranschaulicht. Außerdem werden besonders eindrückliche Beispiele aus den Erhebungssituationen B, C, E und G dargestellt. Dabei kann es vorkommen, dass manche Textbeispiele mehrfach vorkommen, wenn sie unterschiedlichen Aspekten zugeordnet werden können. Um die Gespächssituationen in ihrer Vollständigkeit zu erfassen, wird auf solche Wiederholungen **nicht** verzichtet. In den jeweiligen Kapiteln, die die Ergebnisse im Überblick darstellen, soll aber umgekehrt auf Beispiele, die in den ausführlichen Beschreibungen von A, D und F noch folgen, nur zusammenfassend (ohne Einbezug des entsprechenden Transkriptionsauszugs) eingegangen werden.

In allen Erhebungssituationen wurden Jugendliche und Eltern befragt und die Aussagen beider Gruppen ausgewertet und verglichen. Hauptaugenmerk wird aber auf die Jugendlichen gelegt. Die Konzepte, die zu Identifizierung, Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung sowie Tradierung erstellt werden, gelten sowohl für Jugendliche als auch für Eltern, treten Besonderheiten oder Unterschiede zwischen den Generationen auf, wird darauf explizit eingegangen.

Interview C findet nur indirekt Eingang in die Ergebnisse. Es handelt sich dabei um die Befragung einer polnischstämmigen Familie, die in die Datenerhebung aufgenommen wurde, um damit gegebenenfalls herauszufinden, welche Aspekte generell bei Jugendlichen und Eltern mit Migrationshintergrund relevant sind oder umgekehrt, welche Aspekte „typisch türkisch" sein könnten.

Vorbemerkung zu den ausführlich vorgestellten Fallbeispielen A, D und F

A veranschaulicht die „türkische" Identifizierung des Sohnes und des Vater und liefert ein Beispiel für eine funktionierende Tradierung von Geschichte des Vaters an den Sohn (siehe *5.1.5 Fallbeispiel A: „Also ich bin ja Türke." (A1)*; *5.3.3 Fallbeispiel A: „Mein Vater erzählt mir auch immer wieder." (A1)*). Mit Marcias Worten könnte

man von einer übernommenen Identität sprechen (siehe *3.3.2 Die Identitätstheorie nach Marcia*). Außerdem könnte man hier gemäß Nohl von einer Primordialität durch eine moralische Verpflichtung gegenüber den Eltern ausgehen (siehe *3.3.6 Nohls Studie zum Thema Migration und Differenzerfahrungen*).

Die Erhebungssituation D zeigt, dass sich Vater und Tochter verschieden identifizieren können und dass das gegebenenfalls auch Auswirkungen auf die Tradierung haben kann. So nutzt D2 beispielsweise besonders vielfältige Möglichkeiten seiner Tochter türkische Geschichte zu vermitteln (siehe *5.1.6 Fallbeispiel D: „Das ‚Mein Kampf‘ Buch durft‘ ich nich‘ mitnehmen.“ (D1)*; *5.3.4 Fallbeispiel D: „Immer wieder verdammte Dritte Reich.“ (D2)*).

F veranschaulicht einen Tradierungsprozess in Form einer gemeinsamen Verfertigung der einzelnen Familienmitglieder. Auch die Identifizierung der Eltern und Jugendlichen scheint eine Übereinkunft beider „Parteien“ zu sein (siehe *5.1.7 Fallbeispiel F: „In meine Adern fließt türkisches Blut, aber so unsere Verhaltensweise, wie wir so red‘n und wie wir hand‘ln so, des is‘ schon mehr Deutsch“ (F5)*; *5.3.5 Fallbeispiel F: „Ich denk‘ die Kinder, die bekomm‘m des jetzt zwar vermittelt, aber erst, we‘ ma‘ älter is‘, reifer is‘, denk‘ man ‚ah, die Geschichte war schon wichtig‘“ (F3)*). Hier könnte man gemäß Marcias Identitätstheorie am ehesten von einer erarbeiteten Identität sprechen (siehe *3.3.2 Die Identitätstheorie nach Marcia*).

Bei den Fallbeispielbeschreibungen A, D und F wird zunächst auf die Jugendlichen, dann auf die Eltern eingegangen.

Generell wird auf **alle** relevanten Textpassagen eingegangen, um bezüglich der Befragten ein vollständiges Bild skizzieren zu können.

5.1 „In-Geschichte-verstrickte“ Identifizierung

5.1.1 Ergebnisse im Überblick

Teil 1 der Auswertung befasst sich mit der Identität, dabei aber hauptsächlich mit dem Teil der Identität, der mit dem Geschichtsbewusstsein zu tun hat.

Alle Identifizierungen, insbesondere aber die „nationalen“ sollen in Anführungszeichen gesetzt werden, um damit die Heterogenität der Begriffe zu verdeutlichen. So kann zum Beispiel eine „türkische“ Identifizierung sehr verschiedene Bedeutungen für die einzelnen Sprecher*innen haben. Darauf wird noch ausführlich eingegangen.

Im Folgenden werden nun diese Fragen beantwortet:

- Anhand welcher Aspekte lässt sich eine Identifizierung ausmachen? Die Aspekte werden hier dem erhebungstechnischen Zugang, Sprache und Struktur sowie dem konkreten Inhalt der Erhebungssituationen zugeordnet.
- Welche Identifizierungen lassen sich in den Erhebungssituationen herausfiltern?

- Was bedeuten die einzelnen Identifizierungen genau?
- Welche Funktionen stehen hinter den Identifizierungen?
- Wie stehen die verschiedenen Identifizierungen zueinander?

Anmerkung: Im Folgenden definiere ich Anzeichen, die in meiner Erhebung für eine Identifizierung sprechen und verwende daraufhin immer den Begriff der Identifizierung, um den Rückbezug auf die ausgeführten Anzeichen deutlich zu machen. An einigen Stellen könnte man aber auch von einer weniger weitreichenden Bezugnahme oder Positionierung durch die Befragten sprechen. In den Ausführungen werde ich darauf aufmerksam machen.

Woran lässt sich nun eine Identifizierung in den Erhebungssituationen festmachen? Nicht jede nationale Äußerung muss auch eine „nationale“ Identifizierung bedeuten und umgekehrt zeigt sich nicht jede „nationale“ Identifizierung in einer solchen expliziten Äußerung. Daher erscheint es mir wichtig, auf Anzeichen einer Identifizierung einzugehen. Dabei werden sowohl verschiedene Aspekte aufgegriffen, die durch die Befragung initiiert sind, zum Beispiel die Frage nach den demographischen Variablen oder die Zeitreisefrage als auch durch sämtliche Ausführungen der Gesprächsteilnehmer*innen (zum Beispiel zur Migration der eigenen Familie). Generell wird davon ausgegangen – und hier lehne ich mich an die bereits vorgestellte Theorie des Selbstkonzepts von Haußer an (siehe *3.3.3 Das Selbstkonzept nach Haußer*) aber auch an Keupps Theorie der Patchworkidentität (siehe *3.3.4 Theorie der Patchworkidentität nach Keupp*) – dass eine persönliche Bedeutsamkeit und emotionale Betroffenheit für eine Identifizierung spricht, sich in Emotionen, Kognitionen, Verhalten und in der Motivation die Identität einer Person widerspiegelt.

Der Aspekt der Anzeichen einer Identifizierung gibt auch Aufschluss darüber, wie zentral eine Identifizierung in einer Erhebungssituation beziehungsweise bei einer bestimmten Sprecher*in/einem bestimmten Sprecher ist, je nachdem wie häufig und auf verschiedene Art und Weise eine entsprechende Identifizierung vorgenommen wird beziehungsweise wie umfassend eine bestimmte Identifizierung im Laufe des Interviews verwendet wird und welche Identifizierung so in einer Erhebungssituation als Ganzes als dominant erachtet werden kann. Dass dabei nicht alle Aspekte für eine Identifizierung sprechen müssen unterstreicht auch Keupp in seiner Identitätstheorie mit seiner Patchworking-Metapher und der Beschreibung verschiedener mehr oder weniger vereinbarer Teilidentitäten (siehe *3.3.4 Theorie der Patchworkidentität nach Keupp*).

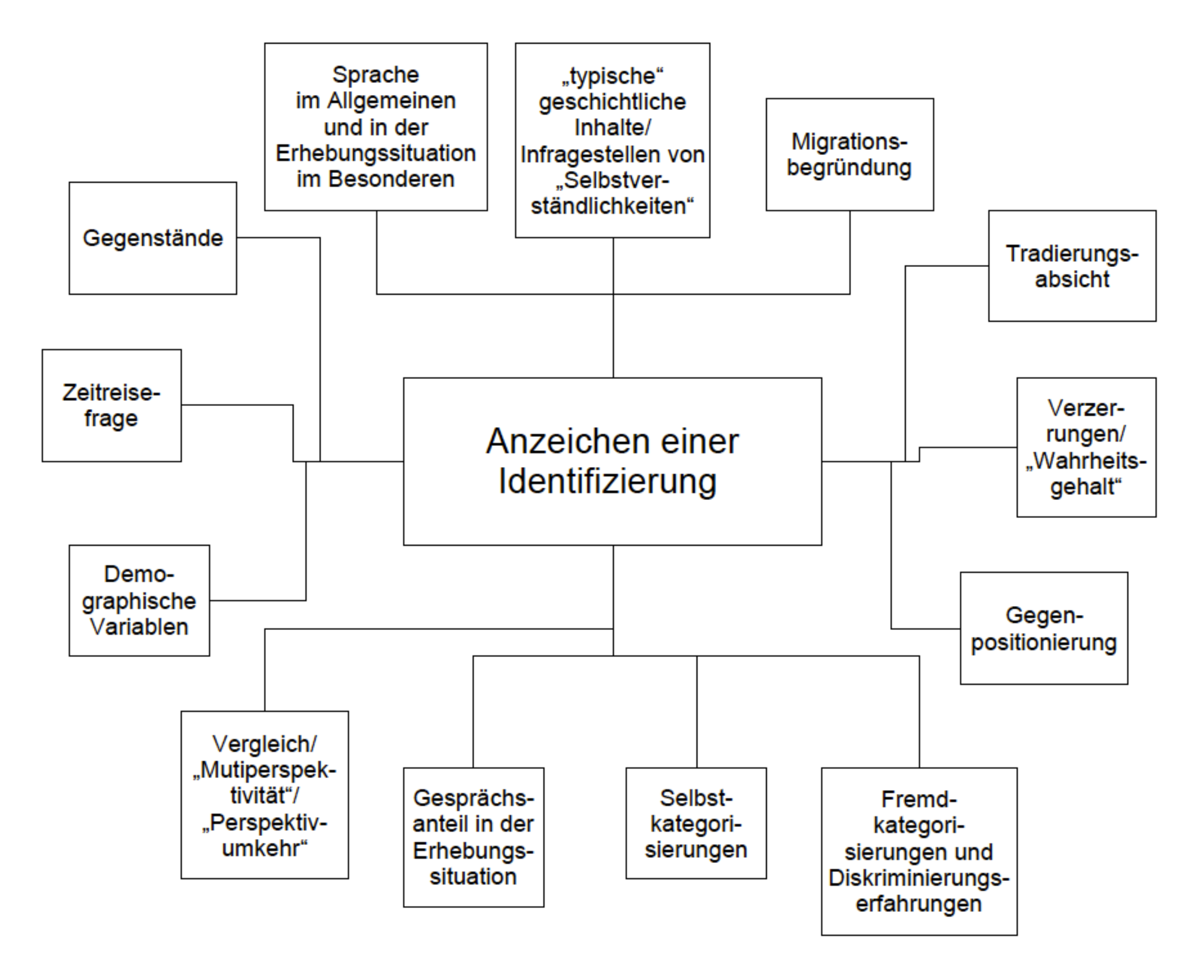


Abbildung 5.1: Anzeichen für eine Identifizierung

Die Anzeichen einer Identifizierung in den Erhebungssituationen können in erhebungstechnische, sprachliche und strukturelle sowie inhaltliche Aspekte unterteilt werden:

Erhebungstechnische Aspekte

- **Demographische Variablen:** In Form eines demographischen Fragebogens aber oftmals auch im Gespräch selbst werden Faktoren wie Staatsangehörigkeit oder Sprachen erfasst, die die Gesprächspartner*innen beherrschen. Diese können Anzeichen für eine Identifizierung liefern, vor allem dann wenn eine entsprechende Bedeutsamkeit für den Betroffenen deutlich wird. Auf die Ergebnisse wurde bereits bei der Charakterisierung der Gesprächspartner*innen eingegangen (siehe *4.1.1 Studienteilnehmer*innen*).
- **Zeitreisefrage:** Zur Datenerhebung wird jeder/jedem Jugendlichen die Frage gestellt „Wenn du eine Zeitreisemaschine hättest, mit der du in die Vergangenheit reisen könntest, wohin würdest du gehen?“ Die Antworten charakterisieren persönlich bedeutsame geschichtliche Aspekte, mit denen

sich die Jugendlichen identifizieren. Auf die Ergebnisse wird noch im Besonderen eingegangen (siehe *5.1.4 Exkurs Zeitreisefrage*).

- **Gegenstände:** Alle Gesprächsteilnehmer*innen werden dazu aufgefordert, persönlich bedeutsame Gegenstände zum Interview/zur Gruppendiskussion mitzubringen oder im Gespräch zumindest zu benennen. Auch dies zeigt – ähnlich wie die Zeitreisefrage – persönlich bedeutsame Aspekte, vor allem auch dann, wenn die Gegenstände im alltäglichen Leben der Familien vorzufinden sind (zum Beispiel wie dies bei Familie F der Fall ist, durch Bilder von der Türkei an der Wohnzimmerwand oder dem Koran, der im Wohnzimmer seinen festen Platz hat). Auch darauf wird noch gesondert eingegangen (siehe *5.1.3 Exkurs Gegenstände*).

Sprachliche und strukturelle Aspekte

- **Sprache im Allgemeinen und in der Erhebungssituation im Besonderen:** Eine auffallend ausdrucksstarke emotionale Sprache oder eine bewusst positive oder negative Wortwahl (Wertschätzung oder Geringschätzung), in der Erhebungssituation kann für eine Identifizierung sprechen. Ein eindrückliches Beispiel liefert F3: Durch die verwendete Sprache und den sarkastischen Ton wird deutlich, dass sie sich davon gekränkt fühlt, dass die Geschichte der Türkei und des Osmanischen Reiches in der Schule in Deutschland kaum eine Rolle spielt (siehe *5.1.7 Fallbeispiel F: „In meine Adern fließt türkisches Blut, aber so unsere Verhaltensweise, wie wir so red'n und wie wir hand'ln so, des is' schon mehr Deutsch" (F5)*), was für eine „türkische" Identifizierung sprechen könnte. Ein weiteres Beispiel wäre der Begriff der Modernisierung, der deutlich positiv gefärbt ist. Dass der entsprechende Kontext mitberücksichtigt werden muss, zeigt sich am Beispiel der Modernisierung gut. So kann Modernisierung sowohl als Fortschritt angesehen werden, wie dies bei den meisten Befragten der Fall ist, aber auch als Rückschritt, wie bei B1, der mit dem Modernisierungskurs durch Atatürk auch den gleichzeitigen Verfall religiöser Werte verbindet. Zur Sprache zählen auch Auffälligkeiten wie ein fränkischer Dialekt wie bei G2, der implizit für eine „deutsche" Identifizierung sprechen könnte oder umgekehrt ein türkischer Akzent oder ein gebrochenes Deutsch, was eine „türkische" oder „deutsch-türkische/türkisch-deutsche" Identifizierung zum Ausdruck bringen könnte. Nicht nur die verwendete Sprache, sondern auch konkrete Aussagen über die Sprache können etwas über die Identifizierung aussagen. So gibt B2 an, Türkisch als Geheimsprache unter Freunden zu nutzen oder D2 führt aus, dass sich seine Tochter D1 geweigert habe, Türkisch zu lernen. An dieser Stelle soll auf Liakova und Halm verwiesen werden, die die Sprache explizit einer Analyse unterziehen (siehe *3.4.7 Liakovas und Halms Studie zu Geschichtsbewusstsein und Migration*). Auch darauf wird an einigen Stellen Rückgriff genommen (zum Beispiel bei der Positionierung durch „wir" versus „ihr").
- **Gesprächsanteil in der Erhebungssituation:** Hier geht es darum, wieviel Zeit eine/ein Gesprächspartner*in für eine bestimmte Identifizierung aufwen-

det und kann deswegen von Bedeutung sein, weil den Gesprächsteilnehmer*innen hier möglichst viel Freiraum bezüglich ihrer Antworten gegeben wird. So fällt zum Beispiel auf, dass sich das Interview mit Familie A hauptsächlich mit türkischer Geschichte befasst, Interview B zum Beispiel deutlich mehr mit der Religion.

Inhaltliche Aspekte

- **Migrationsbegründung:** Migrationsbegründung meint, welche Argumente die Gesprächspartner*in/der Gesprächspartner der Migration ihrer/seiner Familie zuschreibt. So geht B1 zum Beispiel davon aus, dass seine Familie heute nicht in Deutschland wäre, wenn es das Osmanische Reich noch gebe, E1 und E2 erzählen, dass E2 nach Deutschland gekommen sei, weil sie schon in der Schule in der Türkei viel Gutes über Deutschland erfahren habe und sich daher habe vorstellen können in Deutschland zu leben. F5 geht davon aus, dass alle Türk*innen in Deutschland die gleiche Geschichte hätten: sie seien nach Deutschland gekommen, um Geld zu verdienen, um später wieder zu ihren Familien in die Türkei zurückzukehren. D2 begründet die Migration seiner Familie mit der Vertreibung als Zugehörige einer Minderheit (er spricht von „Balkantürken“) in der Türkei.
- **Tradierungsabsicht:** Eine zu beobachtende Tradierungsabsicht – sowohl auf Seiten der Eltern, den eigenen Kindern etwas mitgeben zu wollen als auch auf Seiten der Jugendlichen von ihren Eltern oder anderen Vermittlungsinstanzen etwas über Geschichte erfahren zu wollen – zeigt die Wichtigkeit bestimmter Aspekte und kann für eine entsprechende Identifizierung sprechen. Dabei kann auch die Weitergabe von Gegenständen, wie das zum Beispiel bei B in Form eines Gebetsteppichs oder einer Gebetsmütze vorkommt, gemeint sein. So ist es D2 beispielsweise ein Anliegen seiner Tochter geschichtliche Verbindungen zwischen Deutschland und der Türkei zu vermitteln, was für eine „deutsch-türkische/türkisch-deutsche“ Identifizierung sprechen könnte. C2 spricht von sich selbst explizit von einer „Botschafterin der deutsch-polnischen Kultur“. Eine besondere Form einer Tradierungsabsicht liegt dann vor, wenn im Gespräch der Eindruck entsteht, mich als Interviewerin für eine bestimmte Sichtweise gewinnen zu wollen. Dies geschieht zum Beispiel im Interview B durch die mehrfachen Einladungen von B3 in die Moschee oder Argumente von B3 an mich, dass auch deutsche Mädchen Kopftuch tragen würden und zum Islam übertreten könnten. E1 rät mir einen Koran anzuschaffen. Umgekehrt kann eine Identifizierung auch dadurch zum Ausdruck gebracht werden, dass keine Tradierungsabsicht vorliegt, zum Beispiel wenn D1 sich genervt oder desinteressiert gegenüber der Tradierung türkischer Geschichte des Vaters zeigt.
- **Verzerrungen/„Wahrheitsgehalt“:** Immer wieder kann beobachtet werden, dass Gesprächsteilnehmer*innen geschichtliche Aspekte beschreiben, die so nicht mit dem objektiven Geschichtsdiskurs in Einklang gebracht werden können oder zumindest eine sehr spezifische Sichtweise vertreten. Auch das kann eine Identifizierung verdeutlichen. Bohnsack ist der Meinung, dass es nicht in erster Linie wichtig sei, ob das Erzählte „wahr“ sei, sondern die

Art und Weise der Darstellung und warum darüber in dieser Form gesprochen werde, sei das Entscheidende (2007, S. 130-131). Zum Beispiel erwähnt E1, dass Frauen in der Türkei schon früher das Wahlrecht gehabt hätten als in Deutschland, was so nicht der Wahrheit entspricht, oder er berichtet dass Mohammed bereits in der Bibel erwähnt worden sei, was er als „Beweis" dafür anführt, dass der Islam im Vergleich zum Christentum die ursprünglichere und reinere Religion sei. Zeitlich ist dies so nicht möglich. Man könnte dies so verstehen, wie dies auch in einigen „islamischen" Internetforen zu finden ist (zum Beispiel „Zakir Naik Muhammed in Bible" in Youtube), dass E1 hier versucht, Textstellen der Bibel, welche Bezug auf Prophezeiungen nehmen, dahingehend umzudeuten, dass sich diese auf den Propheten Mohammed beziehen. Auch A1 und A2 betonen immer wieder die Glaubenfreiheit im Osmanischen Reich, erwähnen aber nicht die Zahlung von Abgaben anderer Ethnien und Religionen, worüber sich das Osmanische Reich mitfinanzierte (siehe *3.1 Geschichtlicher Abriss*). Zwei Aspekte einer möglichen Verzerrung sollen hier noch explizit ausgeführt werden: Eine „Verzerrung durch eine Zeitzeug*in/einen Zeitzeugen" oder eine Verzerrung durch die „retrospektive Betrachtungsweise". Beides kann eine Identifizierung anzeigen. Die Vermittlung durch Zeitzeug*innen kann den Befragten trotz der Verzerrung, derer sie sich oftmals auch bewusst sind, wichtig sein, weil anders als in wissenschaftlichen Abhandlungen Emotionen vermittelt und menschliche Darstellungen wertgeschätzt werden. Damit können sich die Befragten identifizieren. Auf eine Verzerrung durch die „Retrospektive" geht zum Beispiel A2 ein, der betont, dass man Vergangenes nie genau verstehen könne, weil man in dem Zeitraum nicht gelebt habe.

Ein kurzes Beispiel soll dies veranschaulichen:

E1: Ich mein', ich glaub' sogar, die die Frau'n hatt'n des ehrere Wahlrecht in, in der Türkei, als, als, als die Deutsch'n, glaub' ich. 1923 hat er ja die türkische, ähm, Demokratie eingeführt und die ha'm da scho' des Wahlrecht danach gleich bekomm'. #00:15:38-0#

- **„Typische" geschichtliche Inhalte/Infragestellen von „Selbstverständlichkeiten":** Mit „typischen" geschichtlichen Inhalten sind Geschichtserzählungen gemeint, die einem geschichtskulturellen Mainstream, zum Beispiel einem „deutschen" oder einem „türkischen" zugeschrieben werden können. Das bedeutet nicht per se eine entsprechende Identifizierung, könnte wiederum aber mit einer solchen einhergehen. Der Aspekt des Infragestellens von „Selbstverständlichkeiten" beschreibt einen gegenteiligen Prozess, nämlich geschichtskulturelle „Selbstverständlichkeiten" aufzugeben und sich außerhalb eines zum Beispiel „deutschen" oder „türkischen" Mainstreams zu bewegen, was wiederum mit einer gegenteiligen Identifizierung zusammenhängen könnte wenn auch nicht zwingend muss. Es könnte auch mit einer eben **speziellen** geschichtskulturellen Identifizierung des „Deutschen" oder „Türkischen" einhergehen. Das soll im Einzelfall genauer beleuchtet werden. Ein Infragestellen von „Selbstverständlichkeiten" kann auch bedeuten, dass Aspekte besonders hinterfragt werden und eben nicht automatisch als selbstverständlich angenommen werden. Bei den „typischen" geschichtlichen In-

halten kommt es einmal darauf an, welche Themen benannt werden, zum anderen darauf, wie sich die/der Sprecher*in bezüglich eines geschichtlichen Aspekts positioniert. Zum Beispiel könnten der Armenier*innenkonflikt und das damit in Verbindung stehende Genozidgesetz, was in den Gesprächen immer wieder benannt wird, Themen sein, die eher der türkischen Geschichte zuzurechnen sind als der deutschen (auf diesen Aspekt geht unter anderem auch Meyer-Hamme ein [siehe *3.3.8 Meyer-Hammes Studie zum Thema Identität im Kontext des Schulgeschichtsunterrichts*]). Auch der Zypernkonflikt, welcher zum Beispiel im Interview A erwähnt wird, stellt sicherlich einen Aspekt dar, der eher mit einer „türkischen“ Identifizierung einhergeht, weil diese Themen eher der türkischen Geschichte beziehungsweise dem „türkischen“ geschichtskulturellen Mainstream zugerechnet werden können als dem „deutschen“. Umgekehrt könnte die Geschichte Ost- und Westdeutschlands (so benannt von A2) sowie der Mauerfall (zum Beispiel bei G1, der den Mauerfall zwischen Ost- und Westdeutschland mit Atatürks Veränderungen in der Türkei durch die Ausrufung der Türkischen Republik vergleicht) eher einer „deutschen“ Identifizierung als „deutsches“ geschichtliches Mainstream-Thema zugeordnet werden. Was die Positionierung innerhalb der Geschichte angeht, so könnte man das Verleugnen des Völkermordes an den Armenier*innen als „türkische“ Identifizierung (beziehungsweise dem „türkischen“ Mainstream folgend) verstehen. Eine „deutsche“ Identifizierung könnte in der Haltung zum Ausdruck kommen (beziehungsweise wiederum eine Identifizierung mit dem „deutschen“ Mainstream), sich nicht negativ über Jüd*innen/Juden zu äußern und nicht positiv über Hitler (A2). Positionierungen, die solchen geschichtskulturellen Mainstreams widersprechen, können ebenfalls eine Anti-Identifizierung, zum Beispiel gegen das „Deutsche“ oder eine Gegen-Identifizierung, zum Beispiel mit dem „Türkischen“ bedeuten. Nicht zwingend muss eine Nicht-Identifizierung mit dem „deutschen“ Mainstream aber automatisch eine „türkische“ Identifizierung bedeuten. Das muss von Fall zu Fall und vor allem im Textzusammenhang betrachtet und bewertet werden. Ein Beispiel für „Selbstverständlichkeiten“ in Frage stellen liefert A1, der dies am Hitlergruß ausführt. Man müsse den Hitlergruß erst kennen und wissen was er bedeute, um sich nicht unbewusst falsch zu verhalten. Für mich spricht das, wenn auch nicht ganz eindeutig, für eine Identifizierung, die nicht dem „deutschen“ Mainstream zuzurechnen ist. Eine deutsche Jugendliche/ein deutscher Jugendlicher, der dem geschichtskulturellen Mainstream folgt, würde vermutlich weniger über den Hitlergruß reflektieren. Bei dieser Kategorie bleibt kritisch zu betrachten, dass oftmals nicht ganz klar ist, mit welcher Identifizierung eine Aussage gegen einen geschichtskulturellen Mainstream nun wirklich einhergeht und das gewissermaßen auch von mir festgelegt wird, was als „typisch türkische“/ „typisch deutsche“ geschichtliche Inhalte gelten kann.

- **Selbstkategorisierungen:** Eine/Ein Gesprächsteilnehmer*in äußert sich bezüglich seiner Identifizierung oder Zugehörigkeit ganz explizit. Ein Beispiel von A1: „Also ich bin ja Türke“. An anderer Stelle macht er seine „islamische“ Identifizierung deutlich, indem er von seinem Engagement in der Moschee und damit seiner Gruppenzugehörigkeit zu dieser Gemeinschaft er-

zählt. Eine Selbstkategorisierung kann auch durch die Abgrenzung „wir" versus „ihr" oder entsprechende Possessivpronomen, zum Beispiel „unsere" Geschichte, wenn A1 von der türkischen spricht, zum Ausdruck gebracht werden oder wenn er von „mein Prophet" spricht. Eine Selbstkategorisierung kann auch dadurch vorgenommen werden, dass man sich auch bezüglich „negativer" Eigenschaften einer Gruppe anschließt. Das kommt zum Beispiel bei F3 und F5 vor, als sie vom Einbürgerungstest sprechen und unterstreichen, auch nicht mehr über Geschichte und Jahreszahlen zu wissen als ein „Otto normaldeutscher Verbraucher".

- **Fremdkategorisierungen und Diskriminierungserfahrungen:** Fremdkategorisierungen werden im Gegensatz zu den Selbstkategorisierungen nicht durch die eigene Person, sondern durch andere vorgenommen oder zumindest von den Befragten so empfunden. Dabei kann die Gruppe der Zuschreibenden sehr heterogen sein. Eine Zuschreibung kann zum Beispiel die eigene Mutter vornehmen, zum Beispiel G2, die ihren Sohn als „typischen Ausländer" bezeichnet oder B3, die ihrem Sohn bei der Zeitreisefrage vorgibt, in der Phantasie nicht in die Türkei reisen zu können, weil er nie in der Türkei gelebt habe. Damit nimmt sie eine Identifizierung ihres Sohnes vor, die sicherlich nicht „türkisch" oder zumindest nicht ausschließlich oder hauptsächlich „türkisch" sein kann. Ein kurzer Auszug aus dem Text zur Zeitreisefrage soll dies verdeutlichen:

B3: [Wahrscheinlich in Deutschland. Du bist ja in Deutschland geboren und du warst ja noch nie in der Tür/ich mein', für Urlaub und so weiter schon, aber in der Türkei war er noch nie so, so als lebend. #00:51:19-7#

B1: Naja, Deutschland, kann ich jetz' eigentlich, ähm, nichts sagen, weil wir ja eben eigentlich sehr spät gekommen sind, wir sind ja noch gar nicht so lang da, 50, 60 Jahre aber, wenn ich/ #00:51:32-0#

Eine extreme Form der Fremdkategorisierung ist sicherlich eine stattgefundene oder mindestens empfundene Diskriminierung, wie dies zum Beispiel A2 anspricht, als er von den „Türkenklassen" erzählt: Als er als Jugendlicher nach Deutschland gekommen sei, sei er in eine „Türkenklasse" gekommen und von den deutschen Jugendlichen ausgegrenzt worden, er habe so keine Chance gehabt, gut Deutsch zu lernen und sich entsprechend zu integrieren. Angemerkt werden soll, dass in einem anderen Beispiel (F3 und F5) die „Türkenklassen" wiederum als Privileg beschrieben werden. Auch C2 spricht immer wieder eine Diskriminierung in Form einer „Opfer- und Täterkategorisierung" an. Hier findet eine Zuschreibung durch andere Mitglieder der Gesellschaft, zum Beispiel Klassenkamerad*innen oder der Politik (hier in Form des Schulsystems) statt. Eine Zuschreibung von außen kann auch über die Sprache erfolgen. So beschreibt A1, dass er in der Türkei als „Nicht-Türke" an der Sprache erkannt werde, obwohl er Türkisch spreche, E1 gibt an, er würde anhand seines Türkisch in der Türkei nicht auffallen.

Anmerkung: An dieser Stelle möchte ich noch einmal auf die von Fava beschriebene „Differenzierung durch Integrations- und Antidiskriminierungs-

maßnahmen“ hinweisen, die in der Bildung von „Türkenklassen“ vorliegen könnte (siehe *3.5.5 Favas rassismuskritische Diskursanalyse zur Erziehung nach Auschwitz in der Einwanderungsgesellschaft*).

Auch ich als Interviewerin kann eine Fremdkategorisierung vornehmen, wenn ich einer Familie zum Beispiel eine „türkische“ Identifizierung zuschreibe, zum Beispiel aufgrund dessen, dass ich mich in deren Gesellschaft doch eher fremd fühle (zum Beispiel bei Familie A) oder eine „deutsche“ Identifizierung, die dadurch zustande kommt, dass ich mich bei Familie F zu Gast wie bei einer Familie ohne Migrationshintergrund empfinde.

Es bleibt zu erwähnen: Selbst- und Fremdkategorisierungen müssen nicht zwangsläufig übereinstimmen. So kann es sein, wie dies bei A1 der Fall ist, dass sich A1 selbst als „Türke“ beschreibt und gleichzeitig angibt, dass er in der Türkei als „Ausländer“ erkannt werde. Auch wenn keine Einigkeit vorliegen muss, so werden Fremdkategorisierungen vor allem dann interessant, wenn sie sich die/der Gesprächspartner*in zumindest zu Herzen nimmt. Nur so ist davon auszugehen, dass eine Fremdkategorisierung mit einer Identifizierung zusammenhängt.

Anmerkungen: Bezüglich der Selbst- und Fremdkategorisierungen soll an dieser Stelle auf die entsprechenden Ausführungen im Theorieteil verwiesen werden (siehe *3.3 Identität*). Auch Keupp erfasst den Aspekt des Selbst- und des Fremdbildes in seinen Ausführungen zu Teilidentitäten und der Identität als Patchworking (siehe *3.3.4 Theorie der Patchworkidentität nach Keupp*). Zu berücksichtigen ist hier lediglich, dass sich meine Studie ausschließlich auf den geschichtsrelevanten Teil von Identität bezieht. Keupps Theorie wird explizit darauf angewendet.

Außerdem soll an dieser Stelle auf Favas Diskursanalyse verwiesen werden. Sie bezieht sich zwar ausschließlich auf die Thematik um den Zweiten Weltkrieg, stellt aber fest, dass im bildungspolitischen Diskurs immer wieder Fremdzuschreibungen (und Diskriminierungen) Migrationsanderer vorgenommen werden. Insbesondere spielen „nationale“ („türkische“) und „religiös islamische“ Zuschreibungen eine wichtige Rolle (siehe *3.5.5 Favas rassismuskritische Diskursanalyse zur Erziehung nach Auschwitz in der Einwanderungsgesellschaft*).

- **Vergleich/„Multiperspektivität“/„Perspektivumkehr“:** Generell spielen Vergleiche immer wieder eine Rolle und können etwas über die Identifizierung der Sprecher*in/des Sprechers aussagen, je nachdem für welche „Seite“ der Vergleich positiv oder negativ ausfällt. Ein Vergleich kann aber auch neutral sein, so zum Beispiel bei G1, der den Mauerfall zwischen Ost- und Westdeutschland mit den Veränderungen der Türkei durch Atatürk vergleicht ohne ein wertendes Fazit zu ziehen. Auch Aussagen über einen Wandel, eine Entwicklung oder einen Prozess, einen Fortschritt oder Rückschritt oder auch einen Stillstand zeigen einen Vergleich an. Das wird in den Erhebungssituationen oft angesprochen, zum Beispiel bei B1, der das Osmanische Reich mit Atatürk vergleicht und einen Verfall religiöser Werte beklagt. Zwei besondere Aspekte des Vergleichs sind die „Multiperspektivität“ und die „Perspektivumkehr“. „Multiperspektivität“ kann bedeuten, dass ein

Sachverhalt aus der Perspektive verschiedener Länder betrachtet wird. Bei diesen Ländern kann es sich um am Ereignis beteiligte Länder handeln oder generell um verschiedene Länder. „Multiperspektivität" kann auch meinen einen Sachverhalt sowohl aus der positiven als auch aus der negativen Perspektive zu betrachten, sich sowohl mit Vor- als auch mit Nachteilen eines Sachverhaltes zu befassen. Das betont zum Beispiel A1 bei der Tradierung durch den Vater: A2 bringe ihm sowohl die Errungenschaften als auch die Niederlagen des Osmanischen Reichs bei, damit er stolz auf sein Land sei aber dabei auch bodenständig bleibe. „Perspektivwechsel" meint, dass man sich in die Rolle des jeweils anderen (meist „deutsch" versus „türkisch") versetzt. So tritt dies zum Beispiel bei B1 auf, der den geschichtlichen Aspekt der Arbeitsmigration der Türk*innen in Deutschland umkehrt und auf die Migration von Deutschen in die Türkei eingeht. An dieser Stelle sei noch einmal auf Fava verwiesen, die in ihrer Diskursanalyse einen ähnlichen Aspekt beschreibt (siehe *3.5.5 Favas rassismuskritische Diskursanalyse zur Erziehung nach Auschwitz in der Einwanderungsgesellschaft*). Damit wird deutlich, dass nach Vergleichen gesucht wird, die die Relevanz zweier Bezugssysteme, in meiner Befragung meist das „deutsche" und das „türkische" (zum Beispiel aber auch der Vergleich zwischen dem Christentum und dem Islam) unterstreicht. Folgender Auszug aus dem Interview B soll dies noch einmal verdeutlichen.

B1: Ja, der Unterschied bei mir is' jetz' halt, ähm, als Student, ich mach' ja, ähm, Orientalistik im Hauptfach und ähm, da ha'm wir natürlich auch viele Seminare, die, ähm, auf geschichtlicher Basis eben ruhen und ähm zum Beispiel hab' ich ein Seminar das heißt „Deutsche Präsenz in der Türkei im 19./20. Jahrhundert" und ähm, da kommen jetzt halt zum Beispiel so Sachen, die mich auch interessieren würden, ähm, wie 's den Deutschen damals in der Türkei ging, warum die in der Türkei waren, jetzt haben wir ja die ganzen Sachen gelernt, dass, ähm, mit den Juden, warum des halt alles passiert is', warum die Deutschen verfolgt wurden, warum sie in die Türkei flüchten mussten, wie 's denen dort ging, wie 's dann in Deutschland, wie 's dort aussah, wie 's in der Türkei aussah, dass eben, was **er** (Anmerkung der Interviewerin: mit „er" ist B2 gemeint) jetzt g'rad' angesprochen hat, die Sachen auch bisschen von 'ner anderen Perspektive zu sehen, auch von der türkischen, aber des reicht natürlich auch nicht, weil, ähm jeder kann sich ja, weil wir machen auch oft so, ähm, über Autobiographien und des sind ja auch gar nicht so sichere Quellen aber des war halt auch so die Sachen, die in der Schule bisschen gefehlt haben, find' ich, weil, ähm, klar, unter Geschichte versteht man eben erst Erster, Zweiter Weltkrieg, Hitler und so Sachen, aber so Themen wie Migration, ähm, wie 's halt früher ausg'sehen hat, zum Beispiel, klar, weil wir jetzt eben, türkisch, türkische, Türken sind, will man die eigene Geschichte zwar bisschen mehr erfahren, aber des g'hört ja auch bisschen mit zur Geschichte Deutschlands dazu, wie sind die Ausländer überhaupt hergekommen. Und ich find', vielleicht erinner' ich mich auch nicht mehr d'ran (lacht), ob wir des viel gemacht ha'm, aber ich glaub' so'was fehlt dann auch immer wieder, dass die ausländischen Schüler vielleicht gar nicht wissen, wie sie nach Deutschland gekommen sind, warum

die Eltern oder Großeltern überhaupt hier sind. Des wär' vielleicht auch bisschen interessant, ja. #00:05:36-2#

Ein weiteres Beispiel wird für den Aspekt der „Multiperspektivität" angeführt, in dem B1 ausführt, dass bei einem Geschwisterstreit (als Vergleich), auch niemals nur **eine** Sicht der Dinge die ganze Wahrheit beschreiben könne, sondern dass man immer alle beteiligten Perspektiven berücksichtigen müsse:

B1: Ja, klar, weil die Ansicht von einer Seite reicht ja allgemein überhaupt nicht, wenn wir uns jetzt zum Beispiel streiten und nur ich darüber erzähl', reicht des ja auch nicht, weil, ich kann ja **alles** erzählen. Ich kann ja sagen „er hat mich geschlagen und ich hab' zurückgeschlagen", und er sagt, dann wahrscheinlich, „er hat mich geschlagen". Und des halt, ganz einfach halt, mit ganz leichten Beispiel zu erklären, dass eben, die Sicht von einer Seite nicht reicht (lacht). Deswegen. Aber is' ja auch logisch, dass, dass es sich auf Deutschland beschränkt, is' klar, [aber/ #00:14:29-9#

- **Gegen-Positionierung:** Eine weitere Möglichkeit einer Identifizierung besteht in der Einnahme einer Gegenposition. Dies liegt dann vor, wenn direkte oder indirekte Äußerungen gemacht werden, die eine Abgrenzung zu einer Gruppe anzeigen, so dass dies für die Zugehörigkeit einer anderen oder „entgegengesetzten" Gruppe sprechen kann. Das ist aber nicht immer deutlich, manchmal bleibt offen, für welche Kategorisierung sich die/der Sprecher*in stattdessen ausspricht. Zum Teil wurde das auch beim Infragestellen von „Selbstverständlichkeiten" aufgegriffen. Eine Gegen-Positionierung tritt zum Beispiel dann auf wenn sich F5 über den Nationalstolz der Türken lustig macht, indem er anmerkt, es gehe immer nur um „wir wir wir" und „wir sind die Besten". Ein anderes Beispiel stammt von G2, die sich gegen die Kategorie „Islam" zumindest im eigentlichen religiösen Sinne positioniert, indem sie angibt, sie sei nur das ein oder andere Mal zum Einkaufen in der Moschee gewesen oder wenn sie ihren muslimischen Sohn zum evangelischen Religionsunterricht anmeldet (obwohl es auch die Möglichkeit gebe, zumindest Ethik zu wählen). Auch nationale Gegenpositionierungen zum Beispiel mit der USA oder arabischen Ländern kommen immer wieder vor.

Ein Punkt soll ergänzend noch erwähnt werden: In einigen Erhebungssituationen sind scheinbare Identifizierungen auffällig, die aus einer rein pragmatischen Haltung heraus entstehen und daher nicht als „echte" Identifizierung gewertet werden. Das ist zum Beispiel der Fall, wenn B1 angibt, sich für die deutsche Staatsbürgerschaft entscheiden zu wollen, weil es dann leichter sei, einen Teil des Studiums in Ägypten absolvieren zu können, G1, der sich ebenfalls für eine deutsche Staatsbürgerschaft ausspricht, um dem Wehrdienst in der Türkei zu entgehen oder E1, der mit einer doppelten Staatsbürgerschaft die Möglichkeit verbindet, zwei Renten zu bekommen, eine deutsche und eine türkische.

Nun soll auf die inhaltlichen Kategorien eingegangen werden, die sich bei der Befragung nach „in-Geschichte-verstrickter" Identifizierung ergeben haben. In allen Erhebungssituationen spielt die „nationale" Identifizierungen eine herausragende Rolle,

weshalb auf diese besonders ausführlich eingegangen werden soll. Weitere Kategorien sind „Europa“/„Westen“, „Religion“, „Menschheit“ und „Geschlecht“.

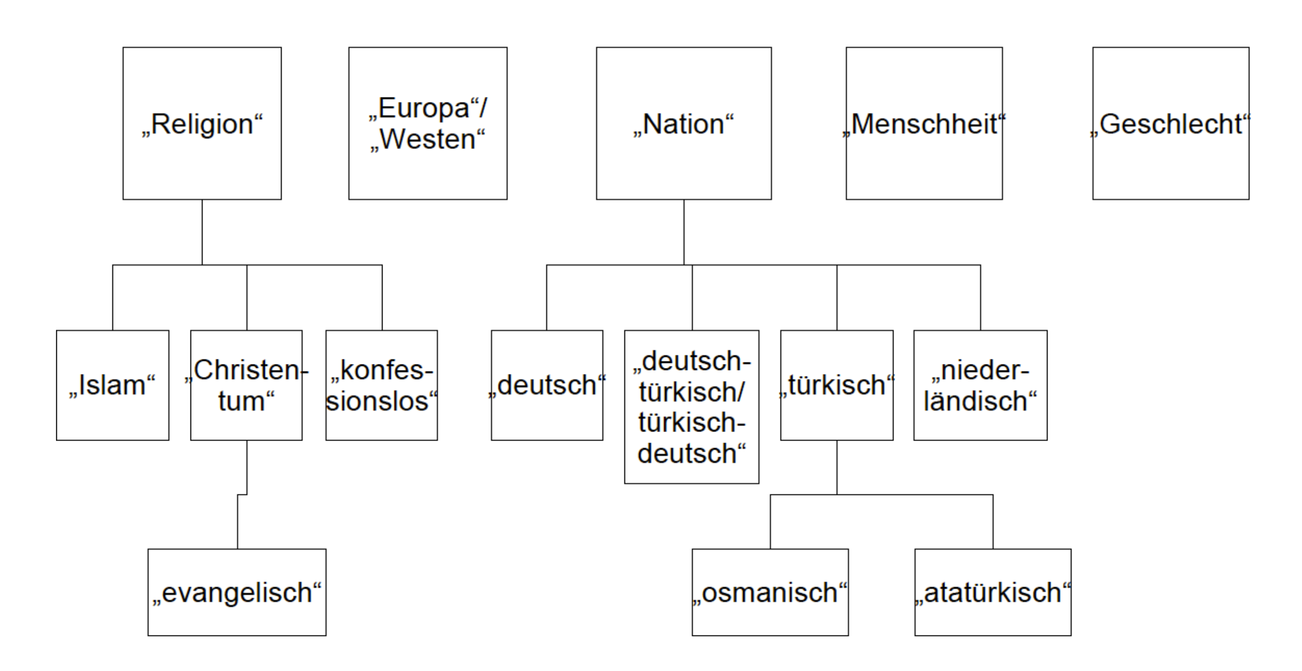


Abbildung 5.2: Identifizierungen

Es sollen nun die einzelnen Kategorien definiert werden, ihre inhaltliche Bedeutung erläutert und Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Kategorien hergestellt werden.

Textpassagen aus den Interviews und der Gruppendiskussion können diesen Kategorien zugeordnet werden. Eine/Ein Gesprächspartner*in kann sich aber auch mehreren Kategorien – auch sich vermeintlich ausschließenden, zum Beispiel der „deutschen“ und der „türkischen“ – anschließen oder durch Fremdpositionierungen angeschlossen werden. Meist kann aber eine Dominanz im Laufe des Gesprächs festgestellt werden. Das wird sich noch deutlich bei der Vorstellung der Fallbeispiele (siehe *5.1.5 Fallbeispiel A: „Also ich bin ja Türke.“ (A1); 5.1.6 Fallbeispiel D: „Das ‚Mein Kampf‘ Buch durft‘ ich nich‘ mitnehmen.“ (D1); 5.1.7 Fallbeispiel F: „In meine Adern fließt türkisches Blut, aber so unsere Verhaltensweise, wie wir so red‘n und wie wir hand‘ln so, des is‘ schon mehr Deutsch“ (F5)*) zeigen. Für alle Gesprächspartner*innen werden außerdem noch die Hauptidentifikationen erfasst.

- **„National“:** Die Kategorie **„national“** lässt sich untergliedern in **„deutsch“**, **„türkisch“** oder **„deutsch-türkisch/türkisch-deutsch“**. In einem Fall spielt eine „niederländische“ Identifizierung eine Rolle. „Türkisch“ kann eine **„atatürkische“** oder eine **„osmanische“** Identifizierung bedeuten.

Anmerkungen: Auch Götz unterscheidet eine „nationale“ von einer „regionalen“ und „überregionalen“ Ebene (siehe *3.3.7 Eine Studie von Götz zum Thema „Deutsche“ Identitäten*). In meiner Befragung spielt vielleicht auch wegen des Migrationshintergrundes der Befragten vor allem die „nationale“ Kategorisierung eine übergeordnete Rolle.

Außerdem soll noch einmal auf die Arbeiten von Tajfel und Turner eingegangen werden, die die Identifizierung über Gruppenzugehörigkeiten und Abgrenzung von anderen Gruppen beschreiben und unter anderem auch eine „nationale“ Zuordnung (siehe *3.3.5 Theorie der sozialen Identität nach Tajfel und Turner*). Wie bereits erwähnt, stellt auch Fava in ihrer Arbeit zur Erziehung nach Auschwitz eine Zuschreibung „nationaler“ („türkischer“) und „religiös islamischer“ Zuschreibungen im bildungspolitischen Diskurs fest (siehe *3.5.5 Favas rassismuskritische Diskursanalyse zur Erziehung nach Auschwitz in der Einwanderungsgesellschaft*).

Mit **was** identifizieren sich meine Befragten nun genau, wenn sie von „deutscher“, „türkischer“, „osmanischer“, „atatürkischer“, „deutsch-türkischer/türkisch-deutscher“, „religiöser“, „europäischer“/„westlicher“ oder „menschlicher“ Identifizierung sprechen? Einige allgemein gültige Aspekte finden sich hierzu bereits bei den Anzeichen, so zum Beispiel die Identifizierung mit den Leistungen und Fortschritten einer Nation, was zum Beispiel durch die verwendete Sprache oder durch eine Selbstkategorisierung zum Ausdruck kommt oder durch die Migrationsbegründung. Im Folgenden soll nun noch einmal spezifisch auf die einzelnen Kategorien eingegangen werden.

„deutsch“

Eine „deutsche“ Kategorisierung kann bedeuten:

- Identifizierung mit der Demokratie und dem Wahlrecht des Volkes
- Identifizierung mit der Leistung des Wiederaufbaus nach dem Zweiten Weltkrieg
- Identifizierung mit Deutschland als Weltmacht
- Identifizierung mit Bayern als Elite und größtem Geldgeber bezüglich des Bundesländerausgleichs
- Identifizierung mit dem eigenen Geburtsort
- Identifizierung mit der eigenen Mutter (Sonderfall bei Familie D, bei der die Mutter Deutsche ist)
- Identifizierung mit der Geschichte Ost versus West, insbesondere Identifizierung mit Westdeutschland (sicherlich auch, weil alle Befragungen in „Westdeutschland“ stattfinden), Identifizierung mit der Geschichte des Mauerfalls
- Identifizierung mit der „deutschen“ Kultur (der Aspekt der Kultur wird immer wieder angesprochen, auch zum Beispiel bei der „türkischen“ Identifizierung, nie aber ausgeführt, was die/der Sprecher*in mit Kultur eigentlich genau meint)
- Identifizierung mit einer multikulturell gewordenen Gesellschaft
- Identifizierung mit technologischen Fortschritten wie der Erfindung des Telefons, des Handys, des Kühlschranks oder des Fernsehers

- Identifizierung als „Schuldige“ des Zweiten Weltkriegs und damit als „Opfer“ der heutigen Zeit (man müsse sich noch heute immer für das Damalige entschuldigen)
- Identifizierung als Teil Europas
- Identifizierung mit dem Wert Bildung
- **Besonderheiten bei den Eltern:** Identifizierung mit den eigenen in Deutschland geborenen Kindern, Identifizierung mit der „deutschen“ selbstkritischen Haltung gegenüber der eigenen Geschichte und Geschichtsvermittlung

„türkisch“

Eine „türkische“ Identifizierung kann folgendermaßen rekonstruiert werden:

- Identifizierung mit Fortschritten, Leistungen und Erfolgen der türkischen Nation im Allgemeinen
- Identifizierung mit den Eltern und der Herkunftsfamilie
- Identifizierung mit Europa
- Identifizierung mit Traditionen der Türkei, ohne dass darauf genauer eingegangen wird
- Identifizierung mit Wissenschaft und Bildung
- Identifizierung mit den Werten Respekt, Frieden, Offenheit und (Religions-)Freiheit
- Identifizierung mit der NATO
- Identifizierung mit der türkischen Peergroup (wobei hier die Migration das geschichtlich verbindende Element darstellt)
- Gegenpositionierung zu den Armenier*nnen
- Gegenpositionierung zu den Kurd*innen
- Gegenpositionierung zu den Griech*innen
- Gegenpositionierung zu Amerika
- **Besonderheiten bei den Eltern:** Identifizierung mit den Armenier*innen und Kurd*innen (Während sich Jugendliche als „Türk*innen“ von Kurd*innen und Armenier*innen abgrenzen, kommt es bei den Eltern vor, dass sie Armenier*innen und Kurd*innen gerade zu den „Türk*innen“ zählen und auf die Türkei als Vielvölkerstaat eingehen.), Identifizierung als „Balkantürk*innen“, Identifizierung mit dem Koran, Identifizierung mit der eigenen Vergangenheit in der Türkei, Identifizierung mit einer niedrigen Gesellschafts- und Bildungsschicht, als „Arbeiter und Bauern“

Anmerkung: Generell wäre die Kategorie „Gesellschaft- und Bildungsschicht“ auch als eigenständige Kategorie denkbar. In den Befragungen wird dies aber immer einer nationalen zugeordnet. Meist wird dem „Türkischen“ eine niedrigere „Gesell-

schafts- und Bildungsschicht“ zugeordnet, dem „Deutschen“ eine überlegene. Dieser Aspekt kommt auch bei Fava in ihren Ausführungen zur Differenzierung durch Integrations- und Antidiskriminierungsmaßnahmen zur Sprache (siehe *3.5.5 Favas rassismuskritische Diskursanalyse zur Erziehung nach Auschwitz in der Einwanderungsgesellschaft*).

„osmanisch“

Eine „osmanische“ Identifizierung kann bedeuten:

- Identifizierung mit Osman als Person
- Identifizierung mit Sultan Suleiman[4]
- Identifizierung mit der strategischen und kriegerischen Leistung des Osmanischen Reiches als Führungsmacht
- Identifizierung mit der Religionsfreiheit und der Offenheit und Toleranz gegenüber anderen und mit demokratischen Werten
- Identifizierung mit dem Vielvölkerstaat
- Identifizierung mit der Kultur und Traditionen des Osmanischen Reiches
- Identifizierung mit dem Wert der Wissenschaftlichkeit
- Identifizierung mit Fortschritten und Technologien
- Identifizierung mit religiösen/muslimischen Werten
- Gegenpositionierung zu England
- **Besonderheiten bei den Eltern:** Identifizierung mit dem Modernisierungskurs des Landes, Gegenpositionierung zu Russland

„atatürkisch“

Eine „atatürkische“ Identifizierung kann bedeuten:

- Identifikation mit Mustafa Kemal Atatürk als Person, dem „Vater aller Türken“
- Identifizierung mit Atatürks Modernisierung des Landes, mit Atatürks Erfolgen im Allgemeinen, mit den Werten des Kemalismus ohne das diese (außer dem Laizismus und dem Nationalismus) explizit angesprochen werden
- Identifikation mit den Werten Freiheit, Fortschrittlichkeit und Humanität
- Identifikation mit der Demokratie
- Identifikation mit der eigenen Mutter und den Rechten und Gleichbehandlung der Frauen
- Gegenpositionierung zu den arabischen Ländern

4. Sultan Suleiman regierte von 1520 bis 1566 als zehnter Sultan das Osmanische Reich.

Ein Beispiel aus dem Interview E soll an dieser Stelle erläutert werden:

Bei E1 ist eindrücklich eine „atatürkische“ Identifizierung zu beobachten. E1 macht deutlich, dass Atatürk ein wichtiger „Wertevermittler“ für ihn sei und lehnt sich an Atatürks Werte auch persönlich an, indem er zwar auf der einen Seite das „Türkische“ leben wolle, er auf der anderen Seite aber auch offen für anderes sei. Deutlich wird hier auch, dass sich E1 mit der „weiblichen“ Sichtweise, vermutlich durch die Mutter tradiert, identifiziert und seine Wertschätzung für Atatürk auch im Sinne der Frauen (zum Beispiel die Einführung des Wahlrechts) ausspricht. Er betont die Fortschritte Atatürks. Seine Identifizierung wird so explizit zum Ausdruck gebracht, zeigt sich aber auch indirekt durch die Verzerrung der geschichtlichen Daten was die Einführung des Wahlrechts betrifft: E1 gibt an, in der Türkei habe es schon eher das Wahlrecht für Frauen gegeben als in Deutschland. Das entspricht so nicht der Wirklichkeit.[5]

> E1: ... Ähm, ähm, was die eig‘ntlich vorhatt‘n, was die für Ziele, für mich is‘ es wichtig, weil, ähm, ich hab‘ ja genauso meine Ziele im Leb‘m. Und an einigen Person‘n, ähm, ka‘ man seine Ziele auch irgendwie w/bisschen personifizier‘n/vielleich‘, personifizier‘n is‘ vielleicht ‘n falscher Begriff, is‘ echt ‘n blöder Begriff nur irgendwie sich d‘ran richt‘n. Ich mein‘, ich richt‘ mich immer, ähm, gern an, an groß‘n türkisch‘n Vater, an Atatürk, ne (bestätigend)? Mustafa Kemal Atatürk, weil ähm er hatte sehr schöne, sehr, sehr ähm, humane, ähm, Ziele, finde ich. Weil ähm er hat eine riesen, ei/eine riesen Kultur einfach von heut‘ auf morg‘n einfach umgekrempelt. Er hat wirklich des umgekremp‘lt. Also es war so eine Kultur, dass Frau‘n einfach, hmm, einfach Handlanger von Männern waren, sie, sie musst‘n einfach die Arbeit mach‘n, mehr nich‘. Ich mein‘, ich glaub‘ sogar, die die Frau‘n hatt‘n des ehrere Wahlrecht in, in der Türkei, als, als, als die Deutsch‘n, glaub‘ ich. 1923 hat er ja die türkische, ähm, Demokratie eingeführt und die ha‘m da scho‘ des Wahlrecht danach gleich bekomm‘. Ja, und er hat des einfach um‘kremp‘l‘ alles, ne (bestätigend)? So von der alt‘n Kultur einfach ‘mal versucht so modernisi/und er hat auch vieles geschafft, ne (bestätigend)? Er ist zwar früh verstorb‘m, aber in seiner 16-jährigen Regentschaft hat er glaub‘ ich viel, viel geschafft. Und ähm, des nehm‘ mir gerne ‘mal als Ziel, weil es is‘ ja bei uns genauso, vor allem hier, wo ich jetzt lebe ... Und (2s), desw/ich sprech‘ des an, weil ich einfach dadurch sag‘n will, dass ich eigentlich genauso, wie, wie der Ansicht von, von **Atatürk** bin, weil ich will einfach nich‘ auf ei‘m Stand bleib‘m, so wie ‘s jetzt hier die meist‘n sind, weil sie sag‘n „ich bin, ich bin in die, äh, ich bin in die türkische Kultur reingebor‘n, weil ‘s halt so is‘ hier und (1s) ich will ‘s beibehalt‘n.“ Okay, man, ich, ich will ‘s auch beibehalt‘n, ja, **aber** ich will auch off‘n für andere Sach‘n sein, über andere Kultur‘n, über moderne Kultur‘n, über, über andere Sach‘n, die einfach in dem Alltag jetzt selbstverständlich sind. So, wie ‘s jetzt ähm zum Beispiel, wenn irgendwie ein, ein, ein ‘ne Frau ‘nen, einfach ‘n Freund hab‘m will. Es is‘, es is‘, es sin‘, es is‘ echt so, also die meist‘n, glaub‘ ich, wenn sie irgendwie eine Schwester hab‘m, würd‘n sagen, „Nein, sie darf kein‘n Freund

5. Frauen hatten in Deutschland ab 1919 das Wahlrecht, in der Türkei seit 1930.

haben. Auf kein‘n Fall. Wenn schon, dann müss‘n sie heiraten.“ Ich bin nicht der Ansicht. Ich bin der Ansicht, wenn ein, wenn ein Mann das, ähm, genauso Recht hat, irgendwie ‘n Mädchen kenn‘nzulernen, hat ‘n Mädchen genauso das Recht ein Mann kenn‘nzulern‘n. Dadurch, ähm, finde ich, dass ich dem Ata/geg‘n Atatürk so ‘ne kleine Verbindung in mir seh‘ und, das hat sich aber echt so vielleicht entwickelt, dass dass meine Mum uns das einfach so verkörpert hat. Unsere Mum hat uns irgendwie vielleicht verkörpert, weil sie uns das einfach alles erzählt hat da. Ja. #00:15:38-0#

Wie stehen sich das „Atatürkische“ und das „Osmanische“ nun in den Erhebungssituationen gegenüber?

Es wurde bereits deutlich, dass die „türkische“ Identifizierung in eine **„osmanische“** und **„atatürkische“** weiter untergliedert werden kann, wenn auch nicht muss, je nachdem ob sich jemand mit der Zeit des Osmanischen Reichs oder mit Atatürk und der Entstehung der Republik identifiziert. Wie können sich das „Atatürkische“ und das „Osmanische“ nun in den Erhebungssituationen begegnen?

- Atatürk im „schlechten Sinne“ als das Ende des Osmanischen Reiches, zum Beispiel was einen Werteverfall religiöser Werte betrifft wie dies B1 beschreibt:

B1: /wenn ich schon die Wahl hab‘, noch weiter zurück zu gehen, ähm, würd‘ ich vielleicht in die osmanische Zeit zurückgehen wollen, weil, ähm, ich denk‘, dass, ähm, eben, sich das Leben in der Türkei und **der** Türken mit der Zeit, äh, nach den neuen Republik verändert hat, also ab 1923, mit dem Ausruf der neuen Republik durch Atatürk und so, dass sich das bisschen verändert hat und, ich find‘, äh, meiner Meinung nach war es halt davor besser, dass es Osmanische Reich viel besser war, viel schöner war, ähm, des kann ich jetzt auch einfach nur deshalb behaupten, weil, ähm, mir dann eben die Religion doch bisschen wichtiger is‘ und ich halt denk‘, dass es sich mit der Republik dann, ähm, auch ziemlich mehr verändert hat, wegen dem Modernisierungskurs und so alles und dass ich des eigentlich nicht immer positiv betrachte und deswegen eher wahrscheinlich noch weiter zurückgehen würde in die osmanische Zeit. Des wär‘ mir lieber denk‘ ich. Ja. Weil klar, es is‘ zwar gut, dass, ähm, Türkei sich, ähm, immer mehr zum europäischen Land entwickelt, das is‘ dann halt, ähm, doch schon mehr konkurrenzfähig is‘ in verschiedenen Bereichen, ähm, aber ich find‘ ‘s trotzdem doch nicht immer so recht positiv, zwar schon im kulturellen Bereich, im sozialen Bereich schon, aber ich find‘ des es sich, ähm, in religiöser Hinsicht ins Negative verändert hat und des find‘ ich jetzt nicht so schön, deswegen wär‘ mir die Zeit viel früher lieber, denk‘ ich. Aber beides zu kombinieren, wär‘ halt perfekt, aber (lacht) is‘ halt schwer, ne (bestätigend), des wär‘ jetzt gut. #00:53:16-7#

...

B1: **...** ich find‘ halt, dass es, dass die Religion immer mehr in den Hintergrund gerät und des find‘ ich halt nicht so schön, weil des halt eigentlich die Werte sind, die wir behalten müssen und hochschätzen

müssen, aber, ähm, Religion wird halt immer mehr zum Opfer der Entwicklung, der Modernisierung und man versucht halt jetzt immer so zu sein wie die Leute in Europa sind, so versuchen halt auch die Menschen g'rad' in der Türkei zu leben ... #00:55:20-3#

- Atatürk im „guten Sinne", Modernisierung und Fortschritt betonend, wie das bei Familie E der Fall ist. Die Identifizierung mit Atatürk zeigt sich hier nicht nur in der konkreten Aussage der Wertschätzung Mustafa Kemal Atatürks Werten, sondern auch durch die emotional gefärbte Sprache und durch die teilweise zumindest ins Positive verzerrten Aussagen zum Beispiel was das Wahlrecht der Frauen in der Türkei angeht. Ein Beispiel von E1 wurde bereits bei der „atatürkischen" Identifizierung angeführt, das Atatürk im „guten Sinne" beschreibt.
- Kein Zusammenhang zwischen Atatürk und dem Osmanischen Reich. Als könnten beide nebeneinander stehen, können sich Befragte auch für beide oder gegen beide Kategorien aussprechen und es liegt eine Neutralität oder Unreflektiertheit vor. Das ist zum Beispiel bei A zu beobachten. Darauf wird noch ausführlich eingegangen (siehe *5.1.5 Fallbeispiel A: „Also ich bin ja Türke." (A1)*). Wird dabei weder das „Osmanische" noch das „Atatürkische" wirklich angesprochen, so soll es bei einer „türkischen" Kategorisierung ohne eine weitere Differenzierung bleiben.

„deutsch-türkisch/türkisch-deutsch"

Eine „deutsch-türkische/türkisch-deutsche" Identifizierung kennzeichnet sich dadurch, dass in einem Argument Aspekte nicht nur für das „Deutsche" **oder** das „Türkische" sprechen, sondern für beides. Um die „deutschen" und die „türkischen" Anteile nicht schon von Vornherein durch eine Reihenfolge zu gewichten wird die Kategorie „deutsch-türkisch/türkisch-deutsch" genannt. Liegt eine deutliche Präferenz für das eine oder andere Bezugssystem vor, wird nicht von „deutsch-türkisch/türkisch-deutsch" gesprochen, sondern die entsprechende Textpassage der Kategorie „deutsch" **oder** „türkisch" zugeordnet. In allen Fällen spielt hier die eigene Migration oder die Migrationsgeschichte der Herkunftsfamilie (meist im Rahmen der Gastarbeiterbewegung) eine herausragende Rolle, weil diese die Frage „deutsch-türkisch/türkisch-deutsch" überhaupt erst aufwirft.

Anmerkung: Die „deutsch-türkische/türkische-deutsche" Identifizierung könnte mit Nohls Sphärenfusion in Verbindung gesetzt werden, bei der eine Verschmelzung der inneren und äußeren Sphäre angestrebt wird (siehe *3.3.6 Nohls Studie zum Thema Migration und Differenzerfahrungen*).

Eine **„deutsch-türkische/türkisch-deutsche"** Identifizierung kann inhaltlich bedeuten:

- Identifizierung mit der Herkunftsfamilie und der Migrationsgeschichte der eigenen Familie unter Berücksichtigung der Tatsache des eigenen Lebens in Deutschland. (Es stellt sich die Frage: Identifiziert sich eine/ein türkischstämmige/türkischstämmiger Jugendliche/Jugendlicher eher mit der „türkischen" Seite als eine/ein „türkische/türkischer" Jugendliche/Jugendlicher in

der Türkei? Tatsächlich wäre es denkbar, dass sich eine/ein Jugendliche/Jugendlicher mit türkischem Migrationshintergrund mit dem „türkischen“ System identifiziert, gerade **weil** er in Deutschland lebt. Er spürt vielleicht täglich durch sein Aussehen, seine Einstellungen und sein Verhalten, durch Zuschreibungen von außen und durch seine Familie, dass er anders ist als die „anderen“, dass er sich von „den Deutschen“ unterscheidet. Die „türkische“ Identifizierung kann vielleicht eine Erklärung für die Unterschiede zu „deutschen“ Mitbürger*innen liefern. Die/Der „türkische“ Jugendliche in der Türkei stellt sich diese Frage vielleicht weniger. Gleichzeitig kann sich auch sie/er aber „türkisch“ identifizieren. Hier sei noch einmal an die soziale Identitätstheorie von Tajfel und Turner erinnert, die eine Identifikation auch durch den Vergleich und die Abgrenzung zu anderen Guppen beschreiben [siehe *3.3.5 Theorie der sozialen Identität nach Tajfel und Turner*].)

- Identifizierung mit den Gastarbeiter*innen in Deutschland
- Identifizierung mit der „deutsch-türkischen/türkisch-deutschen“ Peergroup, die also ähnliche Familiengeschichte besitzen, zumindest was die Migration betrifft

Wie kann sich das „Deutsche“ und das „Türkische“ nun im „Deutsch-Türkischen/Türkisch-Deutschen“ gegenüberstehen?

- weder „deutsch“ noch „türkisch“, das heißt nicht ganz „deutsch“ aber auch nicht ganz „türkisch“, vielleicht auch ein „Leben zwischen zwei Stühlen“. Das zeigt sich zum Beispiel bei Familie B, die eine Fremdkategorisierung beschreibt: Hier (in Deutschland) seien sie „Türken“, in der Türkei „Deutschländer“. F5 beschreibt in einer Selbstkategorisierung, dass sie selbst nicht wüssten wohin sie gehörten, beschreibt also eine „innere Zerrissenheit“.
- sowohl „deutsch“ als auch „türkisch“ (beziehungsweise „polnisch“), das heißt jemand sieht keine Notwendigkeit oder Möglichkeit sich zwischen den beiden Bezugssystemen zu entscheiden, sondern fühlt sich beiden zugehörig. G2 führt zum Beispiel aus:

G2: ... Aber so lebensmäßig, standardmäßig is‘, ich kann mich in beid‘n gleich wohl fühl‘n (1s) ... #00:23:49-0#

Auch C1 aus der polnischstämmigen Familie geht darauf ein, dass sie sich sowohl in Deutschland als auch in Polen wohlfühle und macht deutlich, dass die beiden Systeme nicht zueinander in Konkurrenz ständen, da Deutschland ihre Freundschaften, Polen ihre Familie verkörpere. Anders als bei der nächsten Kategorie bestehen beide Bezugssysteme nebeneinander, ohne auf Verbindungen zwischen diesen einzugehen. Es bleibt hier noch anzumerken, dass es zwar in meiner Erhebung grundsätzlich um Geschichte geht, in beiden Beispielen hier aber kein expliziter Geschichtsbezug hergestellt wird. Man könnte die Aussage von C1 höchstens auf ihre individuelle Lebensgeschichte beziehen.

- „Deutsch-Türk*innen/Türkisch-Deutsche“, bei denen beide Bezugssysteme miteinander in Einklang gebracht werden und somit die kulturelle Mischung positiv konnotiert wird, zum Beispiel bei Familie F, die sich als integrierte türkischstämmige Deutsche beschreiben oder bei A2, der erklärt, dass er zwar „Türke“ sei, weil er aus der Türkei stamme, seine Verhaltens- und Denkweisen aber durch seine Integration deutlich geprägt worden seien und er somit „Deutsch-Türke/Türkisch-Deutscher“ geworden sei. Nicht nur Aspekte aus der eigenen Geschichte, sondern auch aus der Nationalgeschichte werden diesbezüglich angeführt. Eindrücklich geschieht das unter anderem bei D2: Atatürk in der Militärschule des Deutschen Reichs (Wertschätzung für Deutschland oder zumindest für die militärische Ausbildung in Deutschland) oder die Wertschätzung des Osmanischen Reichs durch deutsche Könige und Kaiser, was in den heutigen Türkenkammern zum Ausdruck kommt. Ein weiteres Beispiel liefert A1 als er auf den Döner zu sprechen kommt und anmerkt ohne die Türken in Deutschland hätte es die Erfindung des Döners nie gegeben.

Auf einen der benannten Aspekte soll noch explizit eingegangen werden: Eine „nationale“ Identifizierung kann auch eine Identifizierung mit den Mitgliedern der eigenen Familie bedeuten. Wie bereits ausgeführt wurde, identifizieren sich Jugendliche häufig „türkisch“ und meinen damit ihre Eltern und Großeltern oder auch die noch in der Türkei lebende Familie. Eltern können umgekehrt die Verbindung zu ihren eigenen häufig in Deutschland geborenen Kindern meinen, wenn sie sich „deutsch“ identifizieren.

Neben der am häufigsten auftretenden und eindrücklichsten Kategorie der „Nationalität“ gibt es vier weitere, nämlich „Europa“/dem „Westen“, die „Religion“, die „Menschheit“ und das „Geschlecht“, die in den Erhebungssituationen immer wieder auftreten. Auch wenn die „nationale“ Identifizierung nicht explizit abgelehnt wird, so zeigt sich an einigen Stellen, dass eine Loslösung vom „Nationalen“ zugunsten dieser vier Kategorien vorgenommen wird.

Identifizierung mit **„Europa“/„Westen“** meint eine Identifizierung nicht nur mit einem Land, sondern mit einer Ländergruppe beziehungsweise einer Idee oder einem Ideal einer solchen. Obwohl eine Identifizierung mit „Europa“ oder dem „Westen“ (wobei der „Westen“ insbesondere auch Amerika inkludiert) auch einer „deutschen“ oder „türkischen“ Identifizierung entsprechen kann (darauf wurde bereits eingegangen), zum Beispiel dann, wenn der Wunsch geäußert wird, die Türkei würde zu Europa gehören oder Deutschland sei ein wichtiger Teil Europas, kann auch eine explizite Identifizierung mit „Europa“ oder dem „Westen“ beobachtet werden, wenn „Europa“ oder „der Westen“ für die/den Sprecher*in im Vordergrund steht. Es kommt also darauf an, worauf die/der Sprecher*in bei ihrem/seinem Bezug zu „Europa“/zur „westlichen“ Welt den Schwerpunkt legt. Die „europäische“/„westliche“ Identifizierung steht in keinem der Interviews im Vordergrund.

Identifizierung mit **„Europa"/„Westen"** kann meinen:

- Identifizierung mit den Erfolgen, Fortschritten und Leistungen Europas
- Identifizierung mit europäischen Vereinigungen, zum Beispiel der EU oder der NATO (die aber über Europa hinausgeht)
- Identifizierung mit der geschichtlichen Epoche des Mittelalters welche sich auf Europa bezieht
- Identifizierung mit den 1960er und 1970er Jahren des Westens, der damaligen Musikgeschichte und der Flower Power Bewegung und deren Lebensgefühl (dahinter steht auch eine Identifikation mit Freiheit und Offenheit)

Anmerkungen: Auch andere Autoren beschreiben die „nationale" Zugehörigkeit gegenüber einer „europäischen". Nissen legt dazu die Erhebungen des Eurobarometers zugrunde (Nissen, 2004, S. 21-25). Lepsius und Nissen beschreiben dabei eine Präferenz der „nationalen" gegenüber der „europäischen" Identifizierung beziehungsweise zumindest keine „rein europäische" Zuordnung, ähnlich wie dies auch bei mir zu beobachten ist (Lepsius, 2004, S. 3-5; Nissen, 2004, S. 21-25). Alavi spricht davon, dass eine „nationale" Zugehörigkeit von einer „europäischen" abgelöst werden sollte (1998, S. 53). Auch Hintermann betont den Wunsch nach einem EU-Beitritt seiner Forschungspartner*innen. Darauf wurde bereits eingegangen (siehe *3.4.8 Hintermanns Studie zum Thema Geschichtsbewusstsein und Identitätskonstruktionen bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund*).

Identifizierung **„Religion"** meint meist die Identifizierung mit dem „Islam" beziehungsweise als „Muslim". Abgegrenzt wird dies vor allem zum „Christentum" („evangelisch" und „katholisch", wobei „katholisch" nur bei der polnischstämmigen Familie vorkommt und daher im Schaubild außen vorgelassen wird). Andere Religionen werden höchstens benannt, so zum Beispiel bei B2 der Buddhismus und der Hinduismus oder das Judentum, was beispielsweise bei E1 anklingt. Der Übersichtlichkeit halber sollen diese nur erwähnten Kategorien nicht im Schaubild integriert werden. Die „religiöse" Identifizierung steht vor allem in der Erhebung B im Vordergrund.

Mit was identifizieren sich die Gesprächspartner*innen bei der Kategorie **„Religion – Islam"**?

- Identifizierung mit dem Propheten Mohammed
- Identifizierung mit dem Imam/Vorbeter/Hodscha
- Identifizierung mit der Moschee als Institution und der Moscheegemeinde
- **Besonderheiten bei den Eltern:** Gegenpositionierung zu Islamist*innen, Salafist*innen, zu Unterdrückung und Angstverbreitung

Die Kategorie **„Menschheit"** versucht („nationale") Unterschiede auf einer höheren Ebene aufzulösen und sucht nach Gemeinsamkeiten verschiedenster Menschen,

Länder und Nationen, meint also die Gesamtheit der Menschen. Dazu kann auch das Interesse an einzelnen geschichtlichen Schicksalen gehören, das Interesse „am Menschen". Die Identifizierung „Menschheit" steht in keinem der Interviews im Vordergrund.

Identifizierung mit der Kategorie **„Menschheit"** kann meinen:

- Identifizierung mit Gedanken, Gefühlen und Verhalten, die die Menschen miteinander verbinden und „den" Menschen ausmachen
- Identifizierung mit menschlichen Zielen im Allgemeinen
- **Besonderheiten bei den Eltern:** Identifizierung mit menschlichen Werten wie Respekt

Schließlich kommt es immer wieder zu einer **„geschlechtsspezifischen" Identifikation**, entweder mit dem eigenen „Geschlecht" oder aber auch mit dem entgegengesetzten: D1 identifiziert sich bei der Zeitreisefrage mit Rittern und Königen und gibt explizit an, diese Epoche interessant zu finden. Sie hätte zu dieser Zeit jedoch nicht als Frau leben wollen, da sie dann keine Rechte gehabt hätte. A1 identifiziert sich gemäß dem eigenen „Geschlecht" als Krieger des Osmanischen Reichs. E1 übernimmt die Sichtweise seiner Mutter und identifiziert sich mit Atatürk, indem er seinen Einsatz für Frauen bezüglich Rechte und Sicherheit wertschätzt. Die „geschlechtsspezifische" Identifizierung steht in keinem der Interviews im Vordergrund. Zusammenfassend kann eine „geschlechtsspezifische" Identifikation also folgendes bedeuten:

- Identifizierung mit den Freiheiten und Rechten des gegenteiligen männlichen Geschlechts
- Identifizierung als Krieger des Osmanischen Reiches (und damit auch mit einer Handlungsfähigkeit, die in der Vergangenheit oftmals den Männern vorbehalten war), mit dem männlichen Geschlecht
- Identifizierung mit Atatürk und seinem Einsatz für die Rechte und Sicherheiten der Frauen

Deutlich wird, dass eine „geschlechtsspezifische" Identifikation in allen Fällen, egal ob mit dem „weiblichen" oder dem „männlichen Geschlecht", mit Rechten, Freiheiten und Sicherheit einhergeht.

Es soll noch erwähnt werden, dass manche Kategorien als Oberkategorien auftreten, aber auch in anderen Kategorien wiederzufinden sind. Das ist zum Beispiel bei der „Religion" und „Europa"/„Westen" der Fall. Solche Aspekte werden dann anderen Kategorien, zum Beispiel dem „türkischen" oder dem „deutschen" zugeordnet, wenn dies für die Sprecher*in/den Sprecher im Vordergrund steht. Wird die Kategorie „Religion" oder „Europa"/„Westen" für sich benannt wird dies der „Oberkategorie" zugeordnet.

Nachdem nun die einzelnen Kategorien erläutert wurden, soll noch kurz darauf eingegangen werden, wie diese miteinander in Zusammenhang stehen können. Es wurde bereits eingangs erwähnt, dass eine/ein Gesprächspartner*in nicht nur **eine** Identifizierung im Verlauf des Gesprächs vornimmt, sondern in allen Fällen mehrere, auch wenn eine oder mehrere in jedem Fall dominiert/dominieren.

In **allen** untersuchten Fällen spielt die „nationale“ Identifizierung eine Rolle, sei es die „türkische“, die spezifischere „osmanische“ beziehungsweise „atatürkische“, die „deutsch-türkische/türkisch-deutsche“ oder die „deutsche“. Nicht immer steht die „nationale“ Kategorisierung aber im Vordergrund. Im Fallbeispiel B kommt es vor, dass die „religiöse“ als die dominierende vorherrscht. Interessant ist hier vor allem der Verlauf im Gespräch, der vermuten lässt, dass aufgrund der Unlösbarkeit der Eindeutigkeit der „nationalen“ Identifizierung (das äußert sich darin, dass die Gesprächspartner*innen eine Fremdzuschreibung beschreiben, die ausdrückt, sie seien in Deutschland „Türken“ und in der Türkei „Deutschländer“, würden nirgends wirklich dazu gehören) zu einer vorwiegend „religiösen“ Identifizierung gelangen. Das basiert aber grundsätzlich auf der Empfindung einer Unvereinbarkeit des „Türkischen“ mit dem „Deutschen“, man könne **entweder** „Türk*in/Türke“ **oder** „Deutsche/Deutscher“ sein. Weitere Kategorien, die immer wieder benannt werden sind die „Menschheit“ und die „Geschlechtszugehörigkeit“. Auch die Kategorie „Menschheit“ kann als Lösungsversuch der „nationalen“ Identifizierung fungieren. Die „Geschlechtszugehörigkeit“ scheint eher eine nebensächliche Identifizierungsmöglichkeit darzustellen, da sie wenn dann nur am Rande und unter anderen Identifizierungen in den Erhebungssituationen zu beobachten ist. Die Identifikation „Geschlecht“ als Oberkategorie bleibt nebensächlich. Wichtiger wird sie als Teilaspekt einer „deutschen“ oder „türkischen“ Identifizierung, zum Beispiel wenn sich E1 mit einer „weiblichen“ Perspektive identifiziert und Atatürks wertschätzende Haltung und seinen Einsatz für Rechte und Freiheiten für Frauen betont.

Anmerkungen: An dieser Stelle soll noch einmal Bezug auf Georgis Typisierung genommen werden (siehe *3.4.6 Georgi: Geschichtsbewusstsein Jugendlicher mit Migrationshintergrund und historisch geprägte Positionierungen zum Thema Nationalsozialismus*). Auch in meiner Studie lassen sich die Typen „eigene ethnische Gemeinschaft“ und „Menschheit“ herausfiltern. Die Kategorie „eigene ethnische Gemeinschaft“ liegt dann vor, wenn sich meine Befragten mit der „türkischen“ Geschichte identifizieren oder eine „deutsch-türkische/türkisch-deutsche“ Kategorisierung wählen beziehungsweise dieser zugeordnet werden können. Die Kategorie „Menschheit“ wähle ich genauso wie Georgi als eine übernationale beziehungsweise einzelnen Gruppen übergeordnete Zugehörigkeit. In gewisser Weise findet sich auch Georgis Typ der Opferrolle nur zum Teil jedoch bezogen auf den Zweiten Weltkrieg. Das ist zum Beispiel bei Interview C der Fall, in dem sich die Mutter C2 mit den „polnischen“ Opfern gegenüber den „deutschen“ Täter*innen identifiziert. Man könnte in meiner Erhebung auch an anderen Stellen von einer Identifizierung als „Opfer“ sprechen, zum Beispiel dann, wenn sich Befragte durch die Migration unter anderem auch in der Schullaufbahn als benachteiligt erleben. Dies hat aber sicherlich eine andere Dimension und Qualität als Georgis „Opfer-Identifikation“, die auf den Zweiten Weltkrieg bezogen bleibt. Die Kategorie der Zuschauer*innen, Mitläufer*innen und Täter*innen lässt sich für mich nur schwer dem Kontext des Natio-

nalsozialismus entreißen oder generalisieren, so dass ich hier auf das Ziehen einer Parallele verzichten möchte.

Außerdem möchte ich noch einmal auf die Studie von Liakova und Halm verweisen (siehe *3.4.7 Liakovas und Halms Studie zu Geschichtsbewusstsein und Migration*). Auch sie setzen sich mit einer „nationalen“ Identifizierung auseinander. Sie betonen die Möglichkeiten einer eigenen Identifizierung versus einer Zuschreibung von außen, sowie eine emotionale versus rationale Identifikationsmöglichkeit. Liakova und Halm analysieren insbesondere sprachliche Aspekte. Diese nutze auch ich zum Teil, wie sie bei den Anzeichen einer Identifizierung vorstellt wurden (zum Beispiel wenn von „wir“ versus „ihr“ gesprochen wird).

Es soll nun noch kurz auf die einzelnen Erhebungssituationen im Überblick eingegangen werden und die Ergebnisse von Jugendlichen und Eltern verglichen werden. Die Haupt- und Neben-Identifizierungen von den befragten Jugendlichen und Eltern lassen sich wie folgt darstellen:

Tabelle 5.1: Überblick der Identifizierungen der Gesprächspartner*innen

	Identifizierungen Jugendlicher	**Identifizierungen Eltern**
A	„national“: „türkisch“, „türkisch-osmanisch“ (für A1 besteht keine Diskrepanz zwischen „osmanisch“ und „atatürkisch“, steht aber dennoch deutlich auf „osmanischer“ Seite) daneben auch „deutsch-türkisch/türkisch-deutsch“	„national“: „türkisch-osmanisch“, „türkisch“ allgemein daneben auch „deutsch-türkisch/türkisch-deutsch“ und „Menschheit“
B	„Religion Islam“ „national“: „deutsch-türkisch/türkisch-deutsch“	„Religion Islam“ „national“: „deutsch-türkisch/türkisch-deutsch“
C	„national“: „polnisch“ (wobei C1 hier etwas weniger überzeugt „polnisch“ ist als die Mutter C2)	„national“: „polnisch“ daneben: „Menschheit“
D	„national“: „deutsch“ (und eindeutig **nicht** „türkisch“)	„national“: „deutsch-türkisch/türkisch-deutsch“ daneben auch „türkisch“, „osmanisch“

E	„national“: „türkisch“, „türkisch-atatürkisch“ daneben auch „Menschheit“ und „deutsch-türkisch/türkisch-deutsch“	„national“: „türkisch“, „türkisch-atatürkisch“
F	„national“: „deutsch-türkisch/tür-kisch-deutsch“	„national“: „deutsch-türkisch/tür-kisch-deutsch“
G	„national“: „deutsch-türkisch/tür-kisch-deutsch“	betont „nicht-türkisch“ und „nicht-Islam“, „deutsch“ (insgesamt aber wenig geschichtlich orientiert)

Anmerkung: An dieser Stelle soll noch einmal Bezug auf Berrys Akkulturationsstrategien genommen werden (siehe *3.5.10 Berrys Akkulturationsstrategien und die Identifizierung von Menschen mit Migrationshintergrund*). Wie bereits ausgeführt wurde, können bezüglich der Identifizierung vor allem Strategien der Akkulturation der Minderheitengesellschaft erfasst werden. Die Strategie der Integration bezüglich der eigenen geschichtsbezogenen Identifizierung lässt sich vor allem bei denjenigen Gesprächspartner*innen finden, die sich überwiegend „deutsch-türkisch/türkisch-deutsch“ identifizieren, insbesondere also bei Familie F, aber auch bei D2 und G1. Auch bei anderen Gesprächsteilnehmer*innen zeigen sich aber zumindest solche Tendenzen. Die Stategie der Assimilation könnte am ehesten bei G2 vorliegen: Sie lehnt besonders deutlich das „Türkische“ ab und wendet sich dem „Deutschen“ zu. Das wäre so zwar auch bei D1 der Fall, hier möchte ich aber nicht von einer Assimilation sprechen, weil D1 das „Türkische“ gar nicht als eigenes kulturelles Erbe zu verstehen scheint. Familie A könnte aufgrund ihrer doch hauptsächlich „türkischen“ Orientierung die Akkulturationsstrategie der Separation zugeschrieben werden, wenn sie auch nicht deutlich oder offensichtlich eine Ablehnung gegenüber dem „Deutschen“ zum Ausdruck bringen. Die Strategie der Marginalisierung kann so nicht auf meine Forschungsarbeit übertragen werden. Allerdings könnten Situationen damit in Verbindung stehen, wenn Jugendliche oder Eltern versuchen, die „nationale“ Frage der Zuordnung durch andere Bezugssysteme zu umgehen, wie dies bei Familie B durch die „Religion“ und die „Menschheit“ geschieht. Zu behaupten, die „deutsche“ und die „türkische“ Kultur würden damit abgelehnt, würde aber sicherlich zu weit führen, auch unter dem Gesichtspunkt, dass die Befragten vor allem auch die „Religion Islam“ mit der Türkei in Verbindung bringen. Die Kategorie „Menschheit“ könnte im Allgemeinen auch für eine Integration beider Bezugssysteme stehen. Bei der Erfassung der Identifikationen erfasse ich auch Zuschreibungen von außen. Hier sollen vor allem noch einmal erfahrene oder mindestens empfundene Diskriminierungen erwähnt werden, die eine Segregation als Akkulturationsstrategie der Aufnahmegesellschaft beschreiben könnten, vor allem durch eine Ablehnung der Migrationsgesellschaft. Hier muss aber berücksichtigt werden, dass es sich hier ausschließlich um Aussagen von Mitgliedern der Migrationsgesellschaft handelt und aufgrund meines Forschungsdesigns keine Positionierungen der Aufnahmegesellschaft selbst vorliegen.

In fast allen Fällen – eine Ausnahme stellt vor allem das Interview D dar – stimmen die Identifizierungen von Eltern und ihren Kindern überein. Das könnte auch für eine Tradierung der Identifizierung sprechen. Die Richtung der Tradierung bleibt dabei offen: Eltern können bezüglich der Identifizierung ihre Kinder beeinflussen (dann meist „türkisch"), was sicherlich der am häufigsten auftretende Fall ist. Kinder können aber auch ihre Eltern in deren Identifikation beeinflussen (was im Fall D eine Rolle spielen könnte und dann dem „Deutschen" zuzurechnen ist) oder es kann, wie im Fall F, eine gemeinsame Verfertigung innerhalb der Familie stattfinden (hier eine „deutsch-türkische/türkisch-deutsche" Identifizierung). An dieser Stelle soll noch einmal auf Welzer und Kolleg*innen verwiesen werden, die den Begriff der gemeinsamen Verfertigung geprägt haben (siehe *3.5.4 Die Forschungsgruppen um Welzer und die Frage nach der intrafamiliären Tradierung von Geschichtsbewusstsein bezüglich des Zweiten Weltkriegs*).

Was lässt sich über die Identifizierungen von Jugendlichen und Eltern im Vergleich sagen? Die befragte Elterngeneration scheint sich im Allgemeinen noch deutlicher „türkisch" zu positionieren als dies bei den befragten Jugendlichen der Fall ist. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass viele der Eltern noch in der Türkei aufgewachsen sind und die „türkische" Schulbildung genossen oder auch in Deutschland „Türkenklassen" zugeordnet waren. Bei den Jugendlichen herrscht eine größere Diskrepanz zwischen dem „Türkischen" und dem „Deutschen", zwischen der „türkischen" Familie und den „deutschen" Freunden und Gleichaltrigen, zwischen den Wurzeln der Familie und dem aktuellen Leben. Alle befragten Eltern sind sehr bemüht, (geschichtliche) Verbindungen zwischen der Türkei und Deutschland herzustellen, vielleicht auch aus dem Wunsch heraus einen Kompromiss zwischen der eigenen Identifizierung und der Identifizierung der Kinder herzustellen. Besonders eindrücklich wird sich das noch bei D2 zeigen (siehe *5.1.6 Fallbeispiel D: „Das ‚Mein Kampf' Buch durft' ich nich' mitnehmen." (D1)*).

Exkurs auf das Interview C

Ein kurzer Exkurs soll noch auf das Interview C mit einer polnischstämmigen Familie gemacht werden, das als Vergleichshorizont zu den türkischstämmigen Gesprächsteilnehmer*innen in die Erhebung aufgenommen wurde. Für die Identifizierung, insbesondere für die „nationale" Identifizierung, spielt nicht nur die Migrationsgeschichte der polnischen Familie eine Rolle, sondern auch die Geschichte des Zweiten Weltkriegs und die damit in Verbindung stehenden Gebietsverschiebungen zwischen Deutschland und Polen. So führt C2 zum Beispiel aus, dass manche Orte durch Verschiebungen „'mal deutsch, 'mal polnisch" gewesen seien, ihr eigener Stiefvater einen deutschen und einen polnischen Namen trage. Auch eine explizite geschichtliche Identifizierung mit den „Opfern" des Zweiten Weltkriegs ist so nur bei Interview C zu beobachten. An dieser Stelle soll noch einmal auf Georgis Ergebnisse und jene von Welzer und Kolleg*innen verwiesen werden, die ebenfalls die Bezugnahme einer Opferschaft bezüglich des Dritten Reichs formulieren (siehe *3.4.6 Georgi: Geschichtsbewusstsein Jugendlicher mit Migrationshintergrund und historisch geprägte Positionierungen zum Thema Nationalsozialismus*; *3.5.4 Die Forschungsgruppen um Welzer und die Frage nach der intrafamiliären Tradierung von Geschichtsbewusstsein bezüglich des Zweiten Weltkriegs*). Die aus der Türkei stam-

menden Befragten betonen hingegen immer wieder, Deutschland und die Türkei hätten im Zweiten Weltkrieg auf derselben Seite gestanden. Gegenpositionierungen werden von Familie C, vor allem von C2, bezüglich Russland und Tschechien vorgenommen. Auch in den Erhebungssituationen türkischstämmiger Befragter spielen „Opfer-Täter"-Zuschreibungen vor allem in Form von erlebter oder empfundener Diskriminierung aufgrund des Migrationshintergrundes/der Migrationsgeschichte eine Rolle, nicht jedoch bezüglich des Zweiten Weltkriegs (siehe *6.6 Einordnung meiner Ergebnisse in den Forschungsstand und gewinnbringende Ergebnisse: „Nationale" Identifizierung, „Daseinsberechtigung" und „Völkerverständigung" als zentrale Kategorien*).

5.1.2 Exkurs Funktionen von Identifizierungen

Es soll nun nach der Charakterisierung der geschichtsbezogenen Identifikationen auf die möglichen dahinterstehenden Funktionen eingegangen werden, die sich vor allem im Vergleich der verschiedenen Erhebungssituationen rekonstruieren lassen. Allgemein kann eine Identifizierung eine Zugehörigkeitszuordnung zu bestimmten Gruppen und die gleichzeitige Abgrenzung zu anderen Gruppen bedeuten (siehe *3.3.5 Theorie der sozialen Identität nach Tajfel und Turner*) und dadurch der eigenen „Orientierung" und dem „Selbstwert" dienlich sein. Eine Identifikation kann nach innen oder nach außen gerichtete Funktionen erfüllen. Funktionen, die nach innen, also auf die eigene Person, ausgerichtet sind und von meinen Befragten angesprochen werden, sind die „Selbstwertstabilisierung/-erhöhung" sowie eine „Daseinsberechtigung", nach außen gerichtete Funktionen sind ebenfalls die „Daseinsberechtigung", „Selbstdarstellung" sowie „Rechtfertigung/Richtigstellung". Die „Selbstdarstellung" nimmt in Abgrenzung zur „Rechtfertigung und Richtigstellung" eine positivere Stellung ein, nämlich das Gute des eigenen Bezugssystems darzustellen, bei letzterem geht es mehr um die Abwendung von Negativem oder Falschem. Die äußere Sphäre kann dabei insbesondere mich als Interviewerin und direkte Außendimension in der Erhebungssituation meinen, das „Deutsche" im Allgemeinen oder auch andere vom Eigenen abzugrenzende Bezugssysteme.

Anmerkung: Auf den Aspekt der „Daseinsberechtigung" wird hier nur im Überblick eingegangen. Ausführliche Erläuterungen diesbezüglich folgen vor allem bei den Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung und den zusammenfassenden Ergebnissen (siehe *5.2 Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung*; *6.6 Einordnung meiner Ergebnisse in den Forschungsstand und gewinnbringende Ergebnisse: „Nationale" Identifizierung, „Daseinsberechtigung" und „Völkerverständigung" als zentrale Kategorien*).

Oftmals lässt sich die Frage nach der Ausrichtung nicht eindeutig beantworten, weil die Erhebungssituationen immer zumindest teilweise eine Ausrichtung nach außen, nämlich mir gegenüber als Interviewleiterin, mitbedingen. Daneben kann eine nach außen gerichtete „Orientierung" auch die Abgrenzung zu anderen Bezugssystemen meinen. Sowohl bei der Aurichtung nach innen als auch nach außen könnte der Migrationshintergrund eine wichtige Bedingung darstellen, weil die Frage nach einer

Inbezugsetzung verschiedener Gruppenzugehörigkeiten (vor allem auch Nationalitäten) dadurch manchmal erst aufgeworfen wird. Vor allem spielt der Vergleich zwischen dem „Deutschen" und dem „Türkischen" eine wichtige Rolle, sowie der Vergleich innerhalb des „Türkischen", nämlich zwischen dem „Atatürkischen" und dem „Osmanischen". Auch die „Religion" spielt an der ein oder anderen Stelle bezüglich der Funktionen von Identifizierungen eine Rolle. Nicht zwingend muss aber der eigenen Bezugsgruppe eine andere für eine eindeutige Positionierung gegenübergestellt werden. Im Vergleich verschiedener Bezugsgruppen sind verschiedene Qualitäten zu beobachten, nämlich entweder eine Überlegenheit, eine Abwendung von Minderwertigkeit oder eine Gleichwertigkeit. Vor allem bei der Abwendung von Minderwertigkeit bedarf es in den Ausführungen oftmals keine Vergleichsgruppe. Immer wieder geht eine zumindest empfundene persönliche oder allgemeine Diskriminierungserfahrung voraus. Was den Vergleich zwischen dem „Türkischen" und dem „Deutschen" betrifft, wird das „Türkische" meist als das überlegene oder mindestens gleichwertige dargestellt (in einigen Fällen aber auch das „Deutsche"). Eine Gleichwertigkeit kann auch durch die Zuschreibung der Kategorie „Menschheit" oder „Religion" erreicht werden, wenn dadurch versucht wird, „nationale" Bewertungen aufzulösen (siehe *5.1 „In-Geschichte-verstrickte" Identifizierung*). Was die „türkischen" Unterkategorien „atatürkisch" und „osmanisch" angeht, so zeigen die Ausführungen der Befragten an einigen Stellen, dass das Aussprechen für das eine mit der Ablehnung des anderen einhergeht oder aber eine Gegenüberstellung zu dem „Deutschen" vorliegt. Eine Überlegenheit kommt entweder durch die Aufwertung des Eigenen oder durch die Abwertung des anderen zum Ausdruck. Darauf werde ich auch beim Aspekt der Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung insbesondere bei der „Daseinsberechtigung" noch einmal eingehen, die ebenfalls auf einer Gleichwertigkeit oder Überlegenheit basiert. Auch vermittelte Werte, auf die ebenfalls noch eingegangen wird, spielen hier eine zentrale Rolle (siehe *5.2 Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung*). So bleibt feszuhalten, dass das „Atatürkische" immer wieder mit den Werten Moderne, Neuerungen, Fortschritt, Freiheit und Rechte in Verbindung gesetzt wird, das „Osmanische" mit Tradition und religiösen Werten. Deutschland steht vor allem für Fortschrittlichkeit und westliche/europäische Werte.

Grundsätzlich lassen sich somit folgende Dimensionen bei den Funktionen von Identifizierungen erörtern:

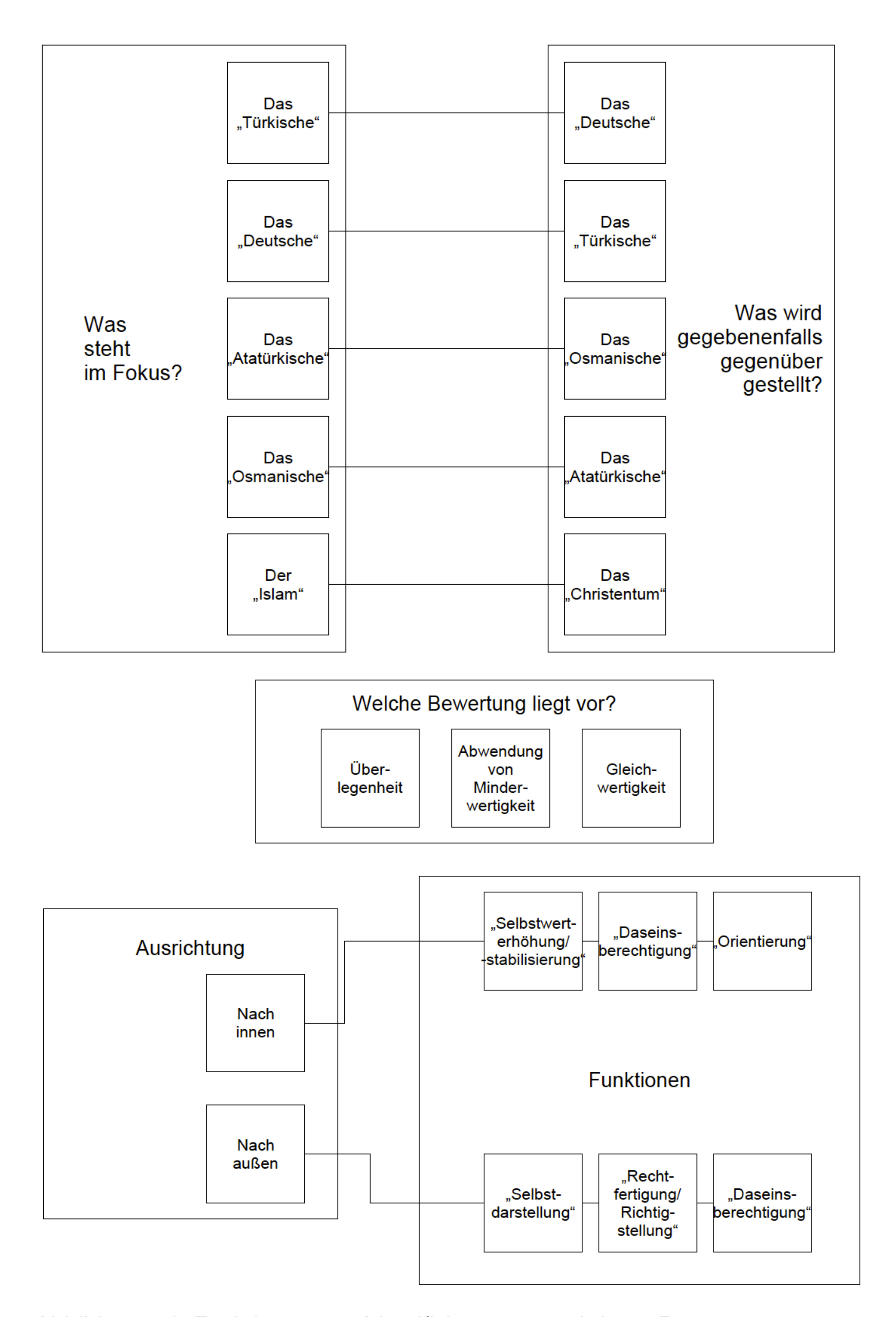


Abbildung 5.3: Funktionen von Identifizierungen und deren Bewertungen

Anmerkungen: An dieser Stelle soll noch einmal auf den Aspekt der „Projektionen“ eingegangen werden, die für die eigene Identifizierung und die dahinterstehenden Funktionen eine Rolle spielen können. Wie bereits ausgeführt wurde, können vor allem „unlustvolle Teile des Selbst und des Objekts“ auf die Außenwelt projiziert werden (Leithäuser & Volmerg, 1979, S. 49) (siehe *4.1.4 Forschungstagebuch*). So gilt es bei der Auswertung mit zu berücksichtigen, dass Aussagen über die „anderen“ gerade auch etwas über die eigene Identifikation zum Ausdruck bringen könnten.

Außerdem soll noch auf Epsteins Forschungsarbeit verwiesen werden. Auch sie unterstreicht die Wahrnehmung der befragten afroamerikanischen Jugendlichen von Diskriminierungserfahrungen und das Bestreben nach Anerkennung und Gleichwertigkeit (siehe *3.5.7 Epsteins Untersuchung der Identifizierung und des Geschichtsbewusstseins von europäisch- versus afroamerikanischen Jugendlichen bezüglich des amerikanischen Schulunterrichts*).

Es soll nun auf die Funktionen von Identifizierungen bezüglich der einzelnen Erhebungssituationen eingegangen werden, zunächst im Überblick für alle befragten Familien und im Anschluss anhand verschiedener Textbeispiele sowie anhand der Gegenüberstellung zwei eindrücklicher Passagen aus den Erhebungssituationen A und D.

Familie A

A1 und A2 betonen immer wieder die Überlegenheit des „Türkischen“, insbesondere des „Osmanischen“, auch gegenüber dem „Deutschen“. Zum Beispiel seien im Osmanischen Reich anderen Religionen sehr viele Rechte eingeräumt worden, man sei sehr fortschrittlich gewesen, was in Europa erst sehr viel später erreicht worden sei. A1 und A2 betonen zudem immer wieder die Größe der Türkei. Im Gespräch wird deutlich, dass sie auch nach einer Anerkennung von mir beziehungsweise von außen im Allgemeinen streben und sich die Gesprächsteilnehmer*innen rechtfertigen beziehungsweise das Bild über türkische Geschichte, das sie auch mir zuzuschreiben scheinen, richtigzustellen versuchen. Das Osmanische Reich sei immer eine Führungsnation gewesen. In Anlehnung an Tajfel und Turner könnte man von einer Veränderung der Vergleichsvariablen beziehungsweise von einer Uminterpretation der Attribute sprechen, weil zugunsten der Türkei ein Vergleich vergangener Zeiten angeführt wird (damals sei die Türkei fortschrittlicher gewesen als der Westen) (siehe *3.3.5 Theorie der sozialen Identität nach Tajfel und Turner*). Es könnte aber auch einfach mit der Frage nach Geschichte zu tun haben.

Familie B

Im Gespräch mit B kommt eine Minderwertigkeit des „Türkischen“, insbesondere des „Atatürkischen“ gegenüber dem „Osmanischen“ zum Ausdruck. Dabei geht es nicht um eine Zuschreibung von außen, die unterbunden werden soll, wie bei anderen Gesprächsteilnehmer*innen, sondern um eine selbst zugeschriebene Minderwertigkeit, die aber gleichzeitig mit einer Überlegenheit des Osmanischen Reichs einhergeht. B1 betont explizit, mit Atatürk habe in der Türkei ein Werteverfall statt-

gefunden, vor allem der religiösen Werte, was er selbst als weniger gut einstuft. Sie seien heute vielleicht auch nur deswegen in Deutschland, weil das Osmanische Reich kapituliert sei. Es liegt nahe, dass auf dieser „niederschmetternden“ Grundlage für die eigene Identität ein anderes Bezugssystem, nämlich im vorliegenden Fall das „Religiöse“ aufgesucht wird. An dieser Stelle soll noch einmal auf Tajfel und Turner verwiesen werden: Die Wende von einer Argumentation „nationaler“ Identifikation hin zu den Kategorien „Menschheit“ und „Religion“ könnte man als ein „Verlassen“ der Gruppe, zumindest während des Gesprächs, bezeichnen (siehe *3.3.5 Theorie der sozialen Identität nach Tajfel und Turner*).

Familie C

Bei Familie C, insbesondere bei C2, steht vor allem die Abwendung von Minderwertigkeit im Vordergrund. Immer wieder werden im Laufe des Gesprächs persönliche Diskriminierungserfahrungen der Familie berichtet, Polen sei unterentwickelt, sei dreckig. Anders als bei B handelt es sich hier also vor allem auch um eine von außen zugeschriebene oder mindestens so empfundene Minderwertigkeit, der C2 durch eine entsprechende Geschichtsvermittlung entgegenwirken will. C2 betont das Streben nach einer Gleichwertigkeit, nach der Anerkennung von außen, dass sie als aus Polen stammende Migrant*innen auch kultiviert seien. Es geht hier also auch um eine „Rechtfertigung und Richtigstellung“. Die Wertschätzung für das „Polnische“ zeigt sich auch in den Ausführungen C2s der Völkerwanderungen und der damit verbundenen „Blutauffrischung“. Dieser Begriff bringt zum Ausdruck, dass die Zuwanderung einen Vorteil mit sich bringt und impliziert einen Zugewinn des „Deutsch-Polnischen/Polnisch-Deutschen“ gegenüber dem „Deutschen“ (siehe *5.4.2 Fallbeispiel C*). Hier wird also auch die „Daseinsberechtigung“ angesprochen, für die Betroffenen selbst, aber auch ganz allgemein.

Familie D

Bei D1 ist eine mehr pragmatische Haltung bezüglich der Geschichte und ihrer „deutschen“ Identifizierung zu beobachten. So identifiziert sich D1 vielleicht auch einfach deswegen „deutsch“, weil ihr dies am einfachsten erscheint, als Tochter einer Deutschen, in Deutschland lebend und der türkischen Sprache nicht mächtig. Durch das klare „deutsche“ Bezugssystem, für das sich D1 entscheidet, entstehen bei ihr kaum Impulse einer wertenden Gegenüberstellung zwischen dem „Türkischen“ und dem „Deutschen“.

D2 verkörpert im Gespräch vor allem eine kritisch hinterfragende Haltung gegenüber der „türkischen“ Geschichte und Geschichtsvermittlung und geht damit deutlich anders vor als dies beispielsweise bei Familie A zu beobachten ist. Er zieht immer wieder Vergleiche zwischen dem „Deutschen“ und dem „Türkischen“ und zeigt sich dabei recht neutral. Auch wenn er mir davon im Interview berichtet, wird deutlich, dass ihn diese Frage selbst beschäftigt und damit eine Ausrichtung nach innen beobachtet werden kann.

Familie E

E1 spricht vor allem die Überlegenheit des „Türkischen“, insbesondere des „Atatürkischen“ an, indem er betont, das „Türkische“ sei fortschrittlicher gewesen als das „Deutsche“, zum Beispiel was das Wahlrecht angehe. Er betont auch die Überlegenheit der „Religion Islam“ durch die Ursprünglichkeit des Korans. Gleichzeitig führt er aus, dass andere schlecht über ihre Religion denken würden, was eine „Rechtfertigung“ oder Positionierung für den „Islam“ vielleicht erst notwendig macht und eine deutliche Ausrichtung nach außen veranschaulicht. Die Bibel hingegen sei immer wieder verändert worden, weshalb besonders gläubige Menschen sich mehr und mehr dem Islam anschließen würden.

Eine Passage soll noch explizit erwähnt werden, auch wenn sie nicht ganz eindeutig erscheint, weil unklar bleibt, ob E1 sich und die Türkei dem Orient oder dem Westen zuordnet. So kommt E1 auf Saddam Hussein und den 11. September zu sprechen. Die eigentlichen Terroristen seien der Westen, insbesondere Amerika sowie auch die einzelnen Menschen des Westens, die Firmen (wie Aldi oder Coca Cola) unterstützten, die in der Waffenproduktion involviert seien. E1 greift hier also den Westen durch seine Schuldzuschreibung „Terroristen“ an und projiziert das „Feindbild“, das oftmals dem „Islam“ und der arabischen Welt zugeschrieben wird, auf den Westen. E1 richtet seine Ausführungen hier auch klar an mich und die Außenwelt.

Insgesamt ist bei E1 damit eine „Selbstwertstabilisierung/-erhöhung“ zu beobachten sowie auch der Wunsch nach einer „Rechtfertigung und Richtigstellung“ sowie einer „Selbstdarstellung“ nach außen.

Neben der Überlegenheit des „Türkischen“ und des „Atatürkischen“ führt E1 auch ein Argument an, das für eine Gleichwertigkeit spricht. So betont E1 alle Menschen seien gleich und es hätte schon immer „Kreuzungen“ gegeben.

E2 betont, dass man in Deutschland zur Zeit der Migration die Türken als Barbaren angesehen habe. Hier spielt also eine Abwertung von außen oder eine mindestens empfundene Schlechterstellung eine Rolle. E2 begegnet dieser mit einer großen Wertschätzung für das „Deutsche“ und stellt damit zum Teil auch eine Überlegenheit des „Deutschen“ her, indem sie Deutschland als ihr Wahl-Migrationsland deklariert.

Familie F

Bei Familie F scheint die „deutsch-türkische/türkisch-deutsche“ Identifizierung auch in der Suche nach einer gemeinsamen Basis der ganzen Familie zu liegen. Die Familie sucht hier mehr nach einer Vereinigung statt einer gegenüberstellenden Wertung. Damit geht Familie F grundsätzlich anders vor als dies vor allem bei Familie A, aber auch bei D2 zu beobachten ist. Auch eine Abwendung von Minderwertigkeit ist bei Familie F nicht zu beobachten.

Familie G

G1 ist am ehesten mit Familie F zu vergleichen. Durch seine „deutsch-türkische/türkisch-deutsche“ Identifizierung strebt er mehr eine Vereinigung beider Bezugssysteme an, statt nach einer Gegenüberstellung.

Bei G2 ist vor allem eine Gleichwertigkeit aller Menschen zu beobachten. Niemandem würde ein Land für sich gehören. Außerdem zeigt sich bei ihr immer wieder eine ablehnende Haltung gegenüber dem „Türkischen“ und dem „Islam“ und eine Hinwendung zum „deutschen“/„westlichen“ Lebensstil, was für die eigene Identifikation zentral ist, aber auch für eine Positionierung nach außen. Grundsätzlich spielen bei ihr die Funktionen „Selbstwertstabilisierung/-erhöhung“ sowie „Selbstdarstellung“ eine Rolle, was sich auch im gesamten Auftreten von G2 äußert.

Im Vergleich sollen nun noch einmal Textpassagen aus den Erhebungen von A1 und A2 sowie D2 ausführlicher dargestellt und erläutert werden. Sie veranschaulichen die verschiedenen Funktionen von Identifizierungen. Dabei fällt bei A vor allem die Überlegenheit des Osmanischen Reichs und der Türkei gegenüber dem „Deutschen“ auf, bei D2 ein sehr viel kritischerer Umgang mit der türkischen Geschichte. A1 und A2 sind in ihren Ausführungen sehr nach außen gerichtet und versuchen sich beziehungsweise die türkische Geschichte zu rechtfertigen. Die Darstellung D2s veranschaulicht mehr einen nach innen gerichteten kritischen Umgang mit der Geschichte und der Frage nach der eigenen Identität.

In den folgenden Textpassagen sprechen A1 und A2 die Überlegenheit des Osmanischen Reichs und der Türkei an und versuchen einiges, was an Geschichte über das Osmanische Reich und die Türkei vermittelt wird, richtigzustellen. D2 hingegen zeigt einen deutlich neutraleren und kritischeren Umgang mit der Geschichte der Türkei.

A2 beschreibt den Umgang des Osmanischen Reichs mit den verschiedenen zusammenlebenden Völkern im Vergleich zu Deutschland. Das Osmanische Reich habe eine ähnliche Situation gehabt wie Deutschland in der Zeit des Zweiten Weltkrieges, es habe aber anders als Deutschland überhaupt kein Problem mit Rassismus gegeben. In dieser Darstellung A2s zeigt sich eine deutliche Überlegenheit und Fortschrittlichkeit des Osmanischen Reichs gegenüber Deutschland. In folgender Textpassage spricht A2 nur vom Osmanischen Reich. Im Verlauf des Gesprächs kommt er aber immer wieder auf eigene erlebte und generelle Diskriminierungserfahrungen in Deutschland zu sprechen, die die Rückschrittlichkeit bezüglich einer „Völkerverständigung“ in Deutschland gegenüber dem Osmanischen Reich bestätigen.

> A2: Ja weil normalerweise is‘ es so, German is‘ eine **Kriegs**volk und die Osmanen sind wir sind einen Volk, die ‘s Zeug haben zum Führen. Also könnten wir, wenn wir wieder auf unsere Wurzel zurück bewahren, dass wir wieder so stark werden können ... Kurden, das und das und das und dann hat man unter sich Volk auch bisschen aber wie ich so klein war wie die, hab‘

> ich so‘was nicht gekannt, also ich habe nicht gekannt Kurde oder Laz oder Tartaren, was des is‘, die ha‘m miteinander gelebt, aber weil wir Osmaner viel Völker zusammen leben, wir haben diese Problem, was jetz‘ in Deutschland is‘, haben wir vielleicht vor 500 Jahren gehabt, ha‘m wir mit diese Probleme gelebt und deswegen haben wir zum Beispiel Rassismusprobleme nicht gehabt. Also hast du auch in der Türkei in den Level überhaupt keine Probleme, egal welcher Land du kommst. Kommst du gleich in diese Bevölkerung rein und wirste gleich akzeptiert. Und des kommt aber das von der osmanische Reichtum bisschen hier, von diese Wurzel. #01:32:33-4#

Die folgenden Textpassagen sprechen ebenfalls nicht direkt einen Vergleich zu Deutschland beziehungsweise Europa an, unterstreichen aber erneut die Religionsfreiheit und Toleranz gegenüber anderen Völkern in den Zeiten des Osmanischen Reichs und drücken damit eine Überlegenheit aus beziehungsweise insbesondere einen Wunsch nach „Richtigstellung“. Außerdem betont A1, dass das Osmanische Reich sehr viel Kultur nach Europa gebracht hätte, was einer Überlegenheit zuzuordnen ist:

> A1: ... das Osmanische Reich hatte die Politik, dass jedes verbündete Land, ähm, solange es, äh, Truppen oder so schickt, unter den Schutz steht, also des war net so, dass man ‘s erobert und die ganzen Leute sind gezwungen, das zu glauben, was ma‘ vorg‘schlagen hat, sondern die konnten ihre eigene Religion leben und da auch, äh, die, ihre eigene Nationalität behalten, **solange** sie, äh, nicht gegen des Osmanische Reich war und auch, äh, Soldaten schickten, also mitgekämpft ha‘m. Deshalb hat ‘s auch so lange Stand gehalten ... #00:08:14-8#

> A1: Es wird auch net sehr viel gesagt, dass zum Beispiel auch, äh, die Osmanen hatten ja auch sehr viel Kultur mit ‘reingebracht nach Europa, dass viele Aufzeichnungen, waren ja dort noch sehr gehütet. Dort wurde des ja net zerstört. Dort wurden die Gebäude auch net zerstört, zum Beispiel die Kirchen wurden dort auch noch gelassen. Auch, äh, die Juden Gebäude, die wurden alles da gelassen, eins zu eins sind die noch da. Man hat sie versucht auch noch zu hüten, weil die hatten ja noch, äh, da waren sie noch sehr tolerant gewesen, weil die hatten dann den Sultan und das, was er gesagt hat, wurde auch getan. Die hatten totalen Respekt. #00:16:46-7#

Es soll an dieser Stelle soll noch einmal auf die geschichtliche Grundlage verwiesen werden. So stimmt es zwar zum Teil, was A1 ausführt, dass andere Religionen im Osmanischen Reich erlaubt waren, er verschweigt aber, dass das Osmanische Reich Abgaben verlangt hat, die das Osmanische Reich gewissermaßen auch finanzierten. Es ging also bei der Religionsfreiheit nicht nur um einen Aspekt der gegenseitigen Wertschätzung und Offenheit, so wie das bei den Ausführungen von A1 anmutet (siehe *3.1.1 Geschichte des Osmanischen Reichs*).

A1 legt Wert auf die Wertschätzung der Türk*innen in Deutschland, indem er zum Beispiel betont, dass es ohne die Migrationsbewegung heute den Döner nicht geben würde. Geschichtlich gesehen seien die Gastarbeiter gerufen worden, Deutschland habe nach ihnen verlangt, sie hätten sie gebraucht. A1 bemerkt, man würde immer den Türken die Schuld in die Schuhe schieben. Er fordert hier explizit eine

„Richtigstellung“ durch die Berücksichtigung von Geschichte, die manche Dinge ins Gute rücken könnte (und hier scheint vor allem die Beziehung Deutschlands zur Türkei gemeint zu sein) oder aber auch ins Schlechte. Außerdem kommt A1 und in der darauffolgenden Textpassage auch A2 auf die Armenier*innen zu sprechen. Der Westen spreche von Völkermord an den Armeniern. Gegen diesen Vorwurf erwehren sich beide und versuchen damit die Türkei ins rechte Licht zu rücken, sich zu verteidigen. In der Passage A2s wird sogar eine Überlegenheit deutlich, indem er die Privilegien betont, die die Türkei den Armenier*innen zugestanden hätte. Gleichzeitig schwingt auch die Empfindung einer Benachteiligung mit: Obwohl die Türkei anderen mit Hilfe und Unterstützung begegnet wäre, sei das nie anerkannt worden (die Privilegien für die Armenier*innen oder die Loyalität gegenüber Deutschland im Ersten Weltkrieg). Mit Rückblick auf die geschichtliche Darstellung (siehe *3.1 Geschichtlicher Abriss*) zeigen sich auch hier deutliche Verzerrungen. Vor allem A2 bagatellisiert in seinen Ausführungen den Völkermord an den Armenier*innen. Dann betont A2 die Überlegenheit des Osmanischen Reichs durch den Kampf an 25 Stellen gleichzeitig, so als könne Deutschland hier gar nicht mitreden, und die Erfolge des Osmanischen Reichs trotz dieses Umstandes:

> A1: ... aber wir haben auch in der Geschichte sehr viele Sachen gesehen, bis zu was natürlich aber auch interkulturell zu sehen ist momentan, Ausländer au/ähm, türkische Gastarbeiter kommen her und es wird, äh, des beliebteste Fast-Food Gericht der Deutschen, der Döner, wurd‘ dann in Berlin erfunden. Des, äh, ka‘ ma‘ zum Beispiel aber einmal erwähnen. (Lacht). Dass ma‘ auch scho‘ gleich zeigt, dass das scho‘ ‘mal alles ‘n Sinn hatte, die Vorteile, wieso ‘s gekommen sind. Man sagt ja auch immer, „die Gastarbeiter sind gekommen“, aber man sagt nie wie ‘s/äh, welche Vorteile es mit sich gebracht hat. Man sagt immer, „ja die ha‘m geholfen, dass Deutschland jetzt so is‘, wie ‘s ist“, aber des glauben die meistens, die Leute net so sehr ... Beispielsweise, ähm, der Völkermord an den Armeniern, der wird ja auch jeden Türken dann immer wieder vorgeschlagen, dass so is‘, aber man hat ja nie die Situation im Ersten, nach ‘m Ersten Weltkrieg aufgezeichnet. Ähm, wenn man, man hat auch gar keine Personen danach **gefragt**, nach genau nach ‘m Ersten Weltkrieg, wo man des eigentlich lüften wollte, kam gleich der Zweite Weltkrieg und hinterher der Kalte Krieg und da war die Sache drunter und drüber und jetzt sagt man zum Beisp/nimmt man immer die Geschichte der Armenier, der Völkermord an Armeniern und gibt, schiebt das immer die Türken in die Schuhe ohne genau geschichtlich d‘ran zu forschen und wenn man des einmal ‘mal **gesagt** hat und der nächste dann auch hört, der, der informiert sich ja auch net d‘rüber, der sagt einfach weiter, dass man da vielleicht geschichtlich auch dahinter frägt und vielleicht Vorurteile deshalb, ähm, zerstört oder f/neues, ins neue Licht bringt. Dass man vielleicht, ähm, nicht jetz‘ mit der, mit ‘n Image, was man jetz‘ hat, lebt, sondern mit der Geschichte auch manche Sachen ins Gute rückt. Beispielsweise auch manche Sachen ins Schlechte rückt, weil, wenn man schaut, äh, die Amerikaner, sind zum Beispiel hier in Deutschland ein sehr beliebte Ausländer, es gibt ‘s ja Ausländer ersten Grades und A/zweiten Grades und äh, wenn man da nachschaut, aber waren die Amerikaner in beiden Weltkriegen die Feinde von den Deutschen und es sind dennoch auf einmal

so gute Verbündete geworden, ge/nur weil sie im Kalten Krieg Deutschland sogar als Besatzungszone hatten und äh, zum Beispiel andere Vergleiche, wird man des nicht sehen, zum Beispiel Frankreich und Deutschland waren die ganze Zeit bekriegt, t/äh und jetzt [sind die/ #01:14:07-6#

...

A2: ... Zum Beispiel da muss ich auch zum Beispiel sagen, Armener, Osmaner hat die Struktur gehabt für meinen Begriff damaliger Zeiten sehr gute Struktur, das heißt die Armener haben die höchste Stufe gehabt. Höchste Stufe bedeutet, diese Leute hat man als sehr intelligent gezeichnet und die haben die Elite-Truppe, das heißt außer, außer Türken zum Beispiel, die sind, die Armener diese erste Stelle gekommen. Deswegen ha‘m von dene‘ viel Ingenieure und so weiter und so viele gehabt. Auch, äh, sie müssten aber zum Militär nicht gehen, weil sie andere Staatsgehörigkeiten haben, also müssten sie nicht Erste Weltkrieg mitmachen. Okay, das hat man gefunden und dann nach dem, äh, Krieg, is‘ Folgendes passiert, weil die viele nicht gezogen sind, die sind von der Krieg gekommen sind, die Armee is‘ auseinander gegangen, dann hat man gesehen, dass die Leute, diese innerliche Hass gehabt hat und nächtliche Morde gefunden is‘, dann is‘ der Staat für meine Begriff etwas gemacht, für meine Begriff richtig, die ganze Armener zusammen getan, die zum von Schwarze Meer und andere Stelle und dort und des in eine Ortschaft bringen. Okay, aber damalige Zeiten, man sagt nie Wahrheit, zum Beispiel die Armenier nicht ganz. Damalige Zeiten ist die Transportmittel nicht wie heute. Wir ha‘m zum Beispiel, ich sage so, wir haben **eigene** Militär, in 1915, haben wir in Berg Ararat 35 000 Soldaten gestorben, weil über den Winter, sind [auch Völkermord gemacht. #02:33:47-8#

...

A2: ... eigene Soldaten haben wir auch Völkermord gemacht, nein, diese Transport wo da gefunden is‘, sind viele dabei gestorben, das stimmt, von der Kälte, von der Ernährung und so weiter und da d‘rauf werfen sie uns vor, dass wir Völkermord gemacht haben. Aber das stimmt nicht so wie er ist. ... Du hast ein Krieg gehabt, wir ha‘m 1914 alle Militär aufgelöst, weil Deutschland kapituliert hat, du hast mit den gekämpft, ha‘m wir aufgegeben, der Türkei Osmaner hat gekämpft, wie viel Felder, Deutsch hatte nur eins, wir haben Türkei so groß‘ Land (Anmerkung der Interviewerin: A2 zeichnet die Länder auf ein Blatt Papier), Osmaner, hier is‘ Istanbul, da hat er hier gekämpft in Algier, Libyen, Jemen und was weiß ich, russische Gebiet, diese Gebiet, Bosniengebiet, 25, **25** Stellen hat der Osmaner gleichzeitig Krieg geführt. 25 Stellen und kein einzige Schlacht verloren, bei 25, viele gestorben, und als die Deutschland kapituliert hat und wir ha‘m so viele Felder gekämpft, hat er gesagt, „Osmaner, wir finden auch Frieden indem wir auch kapitulieren“ und dabei hat man, meine Begriff, vieles Unrechtes auch getan ... Wir haben richtig bei der Ersten Weltkrieg auf Existenz gekämpft. Und die Leute, die zum Beispiel wo wir als Türke wirklich Status gegeben haben wie die, die Armenier höchste Stufe, 19. Jahrhundert is‘ in Istanbul keine Lokführer von der Türken gegeben, keinen Händler gegeben, da waren Griechen die Händler, die Armener sind Händler, die Türken waren alle **Bauer**

> oder Krieger, haben wir so viele Rechte gegeben und trotzdem haben wir die Nachteil bekommen und dann hatten wir natürlich jetz‘ erholt, aber ganz schwer ... #02:37:12-9#

Im Vergleich dazu sollen Passagen aus dem Gespräch mit D2 angeführt werden. Anders als A2 bezweifelt D2, dass es keine Probleme gegeben habe und argumentiert, es sei einem gar nicht beigebracht worden, dass es verschiedene Völker gegeben habe. Er zeigt sich hier der türkischen Geschichte und Geschichtsvermittlung also deutlich kritischer, spricht beispielsweise an, dass andere Völker zum Islam hätten übertreten müssen.

> D2: Und äh, da äh, is‘ zum Beispiel von osmanischer Zeit. Fängt des dann an, wie sind die Türken von, aus Zentralasien nach, äh Kleinasien, gekommen und dann, äh, wird dann auch, beigebracht also geguckt, die sind dann gekomm‘ und da war‘n vier, fünf Stämme, die dann, äh türkische Völker die dann ähm, gekommen sind und dann äh, manche sind dann schnell ähm Islam übertret‘n oder musst‘n von äh arabische Einfluss zum Islam übertret‘n und dann gab ‘s aber schon zwei Stämme, drei Stämme, die dann ähm, äh äh Christ‘n geword‘n sind und dann äh geht ‘s dann 1071, das is‘ dann Datum wo ‘s dann anfängt bin yetmiş bir, also das wird dann ständig (lacht) beigebracht und dann Malazgirt savaşı, das is‘ dann so ‘n ähm, Eroberung Malazgirt, ich weiß nich‘, wie des auf auf Deutsch heißt, aber das is‘ dann, Eintritt in, äh, Kleinasien, von den Türk‘n und dann erste, äh, hmm, Klein/ hmm, hmm, ja das Fürst‘tum und dann kommt Osman, Osman, Gründer von Osmanische Imperium und dann äh, geht ‘s nur um Schlacht‘n. Also, hmm, in welche Richtung dann auch, also arabische Teil und dann Balkan und dann, ähm, Istanbul bin dört elli üç, 1453 das is‘ auch, vergisst ma‘ auch nie als Türke, glaub‘ ich, wenn man in Türkei in Schule gegangen is‘ (lacht) und ähm (1s), **dann** kommt des, äh, ja, Zerfall von Osmanische Reich und Atatürk kommt und äh on dokuz mayıs bin dokuz on dokuz, 19. Mai 1919 kommt er mit ein‘ kleine‘, äh, Schiff von Istanbul nach Samsun und dann, äh, fängt das dann wieder glorreich, also türkische, äh Unabhängigkeitskrieg. Und der St/ Gründung von türkische Staat 1973 ... #00:07:49-6#

Des Weiteren geht D2 auf den türkischen Geschichtsunterricht ein und zeigt sich hier noch einmal betont kritisch und bemängelt die einseitigen Darstellungen, nimmt hier also eine grundsätzlich andere Haltung der Vermittlung von Geschichte in der Türkei gegenüber ein als auch der türkischen Geschichte selbst, als dies bei A1 und A2 zu beobachten ist. Erst in Deutschland beziehungsweise in Holland habe er erfahren, dass es auch andere Völker in der Türkei gegeben habe.

> D2: Was ich für türkische äh Geschichtsunterricht sage, ... äh das war sehr **einseitig,** also das äh, also äh, hab‘ ich ja am Anfang auch gesagt, nie ein Krieg verlor‘n und ähm (1s) und dann ähm sehr gewisse Sach‘n werd‘n ausgeblendet und ähm, also „wir sind gut, ander‘n, alle ander‘n sind böse“. Und vielleicht is‘ das Zeitgeist damals gewes‘n, weiß ich nicht, ähm, wie das jo/jetzt so in Türkei is‘ in Geschichtsunterricht ähm aber das fände ich dann gut also dass da äh, dass Geschichte äh nicht so **einseitig** erzählt äh wird. Also äh da ähm (1s), kann ich aber nich‘, hier nich‘ beurteil‘n also wie des äh

> also die Deutsch'n sind, was des Zweite Weltkrieg betrifft sind sehr äh **selbstkritisch** und ähm, aber wie des dann so weitere Geschichterzählung so is' also wir ha'm dann offizielle Erzählung gehabt immer. Und ich finde eben in so 'n ähm, äh sch/ja wenn der Staat bestimmt, was da so an Geschicht' unterrichtet wird, äh ich mein', hmm, das kann man eigentlich ähm, hmm, für mich hat das keine Bedeutung **...** äh merke ich da „oh äh, es gibt Kurd'n, die unterdrückt werd'n, es gibt äh äh Aleviten", äh also äh und dann ähm „oh was is' mit Armenier und was is' mit äh Griech'n" und äh die Fragen tauchen erst da auf. Aber das kann man mit mit Deutschland nich' vergleich'n glaub' ich, weil das is' jetzt äh türkische äh System Schulbildungssystem war eher zu vergleich'n mit so 'n kommunistische' Länder also sehr staatlich äh sehr äh äh i/i/indoktriniert heißt das auf Deutsch glaub' ich, ne (bestätigend), also das ist also, so ist es und äh Kritisches gibt 's nicht und äh „stell' keine Frag'n, lern' die Dinge auswendig, wann da welche Schlacht äh äh von welches äh Kommandant ähm gewonn'n word'n is'" und dann fertig. #00:37:42-7#

Auch was die Armenier*innen angeht, so äußert sich D2 diesbezüglich ganz anders als dies im Gespräch mit A1 und A2 der Fall ist. Er spricht die Zwänge und Gewaltbereitschaft an und die gleichzeitige Verleugnung dieser Prozesse in der Darstellung „plötzlicher" Veränderungen. Zum Beispiel habe es „plötzlich" nur noch Türken gegeben und die Armenier seien „plötzlich" weggewesen. Er drückt seine Wertschätzung für die freie Geschichtsvermittlung in Deutschland und seine Kritik gegenüber der Verzerrungen in der türkischen Geschichtsvermittlung aus. Damit beschreibt D2 eine Überlegenheit des „Deutschen" nicht jedoch bezüglich der Geschichte selbst (wie das bei Familie A analog zur türkischen Geschichte geschieht), sondern bezüglich der Geschichtsvermittlung:

> D2: Ähm, ah ja, jetz' jetz' rückblickend ähm, ähm (2s). Naja d/das hätte also osmanische Ge/ähm, mh, äh, Staat, also wie, wie, wie das so äh, gegründet is' und wie, wie des so funktioniert hat, also das is', ähm, das was ich gekriegt hab', war sehr einseitig, also das is' mit, mit erobert und erobert und plötzlich war alles weg, aber wie saß, wie war denn der Staat, also da äh, wie hat 's dann trotzdem funktioniert, äh, zum Beispiel, ne (bestätigend), die Zult/ äh, also, ähm, in, in, ähm, in Türkei krieg/krieg', hab' ich das nich' mitgekriegt, aber in, in Deutschland, wenn ich mit **freie** Geschichte beschäftige, dü/osmanische Geschichte beschäftige, das osmanische, ähm, Padischah, das sin' Sultans, also das da, ähm, hmm, das die äh/erst a'mal, was die gemacht hab'm, eigene Brüder 'mal, äh, aus dem Weg räumen und ähm, dass die nie mit 'n äh, dass f/**alle** Sult/äh, Padischah, also alle, ähm, Sultans war'n mit ähm, **nicht** christliche Frau'n verheiratet und das is', äh das is' auch etwas, was man da in Türkei nicht darüber redet, aber wenn man sich explizit damit beschäftigt, hört man das dann auch und äh, ähm so Viel/ Viel/Vielvölkerstaat war Osmanische Reich also und dann äh, wie 's da da d'raus so 'n nationalistischer türkischer Staat 'rausgekommen und äh, und dann ähm (1s), zum Beispiel die Janitschare, also das war'n ähm, **Jungs**, kleine Jungs, die von eroberter christlicher Gebiet'n genommene, äh, **Jungs**, äh, die dann auch, äh, islami/islamisiert wird'n und äh, in die Schule geschickt werd'n und dann ähm war'n aber beste Soldat'n von Osmanische

> Reich und ähm, was mich dann noch, ähm (1s), später so interessiert, also ähm, Gründung von äh Türk/Türkische Republik, erste äh, Parlament da saß‘n äh, Juden d‘rin, Armenier, Griechen und äh, da saß‘n At/äh, Jesiden d‘rin da saß‘n Kurd‘n d‘rin, traditionell kurdische Kleidung auch und das war, ähm, aber mit Unterzeichnung von Lausanne ähm Friedens/ähm, Abkommen, ähm, hat man plötzlich nur von Türk‘n geredet. Ja, also das is‘ dann wie wi/und wir hab‘m die denn Alliiert‘n, äh, da eine Rolle gespielt. Weil der Staat musste ja auch äh, anerkannt werd‘n, von W/Weltmä/Mächte damals und die müss‘n das auch zugestimmt hab‘m. Dass da d‘e Kurd‘n plötzlich verschwund‘n und verschwind‘n oder, äh, griechische, ähm, Abgeordnete. Ähm, oder armenische Abgeordnete, hmm, plötzlich (1s) **nich‘** mehr existier‘n und dann Austausch und Völkeraustausch, was man dann **nennt**, äh, das da viele, äh, Griech‘n aus W/Westtürkei Ägäis nach Griechenland zurück müss‘n und viele Türk‘n, die Balkan oder Griechenland gelebt hab‘m, die dann nach, äh, in die Türkei gehen müss‘n und mein‘ Eltern oder Großeltern, ähm, die war‘n sieb‘m, acht Jahre alt und die sind dann, so wie die Sudetendeutsch‘n hier, von äh ähm Balkan nach äh, Zentralanatolien zurück. Also Vergleiche seh‘ ich dann auch so, also deutsche Kultur, Geschichte und türkische Geschichte ... #00:17:34-9#

Generell vermittelt D2 im Vergleich zu A1 und A2 eine neutralere Haltung, während A1 und A2 versuchen, für die Überlegenheit (durch Fortschrittlichkeit und Freiheit) des Osmanischen Reichs und der Türkei zu argumentieren. D2 zieht hingegen mehr neutrale Vergleiche zwischen Deutschland und der Türkei und zwischen verschiedenen Religionen. Außerdem beziehen sich die Argumente von A1 und A2 auf die geschichtlichen Inhalte selbst, von D2 vor allem auch auf die Geschichtsvermittlung in der Türkei und in Deutschland. Die Ausführungen von D2 scheinen zudem mehr nach innen gerichtet zu sein und können dem eigenen Wunsch nach Reflexion und objektivem Geschichtsverständnis zugeschrieben werden. A1 und A2 zeigen sich mehr nach außen hin orientiert und verfolgen die Zielsetzungen einer „Rechtfertigung“, „Richtigstellung“ und Darstellung der Überlegenheit des „Türkischen“.

In der zusammenfassenden Darstellung soll der Aspekt der Funktionen von Identifizierung noch einmal mit anderen Bereichen der Auswertung, nämlich den Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung, insbesondere mit der „Daseinsberechtigung“ und der „Völkerverständigung“ sowie mit der Vermittlung von Werten in Verbindung gesetzt werden (siehe *6.6 Einordnung meiner Ergebnisse in den Forschungsstand und gewinnbringende Ergebnisse: „Nationale“ Identifizierung, „Daseinsberechtigung“ und „Völkerverständigung“ als zentrale Kategorien*).

5.1.3 Exkurs Gegenstände

Wie bereits erwähnt werden die Gesprächspartner*innen dazu aufgefordert, Gegenstände, die ihnen persönlich bedeutsam sind und die sie mit Geschichte in Verbindung setzen zum Gespräch mitzubringen oder zumindest im Interview oder in der

Gruppendiskussion darüber zu berichten. Im Überblick sollen diese Gegenstände benannt werden, die einen wichtigen Erhebungsaspekt der Identifizierung von Jugendlichen und Eltern ausmachen:

Tabelle 5.2: Überblick der mitgebrachten/benannten Gegenstände

Code des Interviews	**Code der/des Jugendlichen**	**Gegenstand/ Gegenstände**	**Code der Eltern**	**Gegenstand/ Gegenstände**
A	A1	türkische Flagge	A2	türkische Flagge
B	B1 (B2 zu dieser Zeit nicht mehr anwesend)	Familienfotos von früher, Gebetsteppich, Rosenkranz, Gebetsmütze		Gebetsteppich, Rosenkranz
C	C1	Fischerhut in den Farben der polnischen Flagge	C2	polnisches T-Shirt, Bücher über polnische Geschichte (Bildbände über Breslau und Polen im Allgemeinen), Postkartenheftchen über Breslau, Öllampe des Großvaters
D	D1	Fotoapparat, Buch „Mein Kampf“	D2	Foto von Atatürk als Krieger des Osmanischen Reichs
E	E1	denkmalgeschützte Altbauten im Studienort	E2	Frage nicht gestellt

F	F1	Stock vom Großvater geschnitzt, alte Fotos, Koran	F3	Moscheeabbildung, Rosenkranz, Figuren des Sultans und seiner Frau,
	F2	Speer, Koran, (Indianer – von F3 zugeschrieben)	F4	Backgammon, Figuren des Sultans und seiner Frau, Koran, Moscheeabbildung, Flagge, Fotoapparat, Tesbih, Bilder aus Metall von Bosporus und Marmarameer, Feigenbaum, von Vater geschnitzter Stock
G	G1	keine	G2	keine

Im Allgemeinen fällt auf – vergleicht man die Tabelle der Gegenstände mit der der Identifizierungen (siehe *5.1.1 Ergebnisse im Überblick*) – dass die Gegenstände gut die Identifizierungen der Befragten abbilden. So kann beispielsweise bei A von einer „türkischen“ Identifizierung von Vater und Sohn ausgegangen werden, sie benennen als Gegenstand die türkische Flagge, bei B von einer religiösen, sie zeigen mir Gebetsteppich, Gebetsmütze und Rosenkranz.
Kurz soll noch im Besonderen auf die Gegenstände des Interviews D eingegangen werden: D1 hätte am liebsten „Mein Kampf“ mitgebracht, das habe ihr der Vater (D2) aber nicht erlaubt, so habe sie sich für den Fotoapparat des Großvaters entschieden. D2 bringt ein digitales Foto mit, das Atatürk im Gewand eines Osmanischen Kriegers zeigt und stellt damit eine Verbindung zwischen dem „Osmanischen“ und dem „Atatürkischen“ her.

5.1.4 Exkurs Zeitreisefrage

Auch die Zeitreisefrage stellt eine besondere Zugangsweise zur Frage nach der geschichtlichen Identifizierung dar. Die Tabelle zeigt im Überblick die Antworten der einzelnen Gesprächspartner*innen, wobei hier zu beachten ist, dass die Zeitreisefrage nur den Jugendlichen gestellt wurde. Eine ähnliche Frage liegt auch im Fragebogen von Rüsen, Fröhlich, Horstkötter und Schmidt (1991, S. 268-271) vor.

Tabelle 5.3: Überblick der Antworten auf die Zeitreisefrage

Interview, Code	**Zeitreise**
A1	Reise zum Propheten, um diesen kennenzulernen Reise in das Osmanische Reich, um selbst als Krieger etwas ausrichten zu können und den Untergang des Osmanischen Reichs zu verhindern
B1 (B2 nicht mehr anwesend)	Reise in das Osmanische Reich, weil damals noch religiöse Werte gelebt worden seien (Anmerkung: Die Mutter gibt ihm vor, dass er eigentlich in Deutschland zurückreisen müsse, weil er nie in der Türkei gelebt habe, B1 entscheidet sich trotzdem für das Osmanische Reich.)
C1	Reise nicht **in den** Krieg, sie wolle nicht erschossen werden, aber Beobachtung der Kriegszeit „von oben“, Betrachtung des Verhaltens und der Gedanken der Menschen in der Zeit Hitlers, Beobachtung der Reaktionen der Menschen zum Kriegsende und aus verschiedenen Perspektiven (Deutschland, Polen, Russland)
D1	Reise ins Mittelalter, als König oder guter Ritter, Reise in das Römische Reich
E1	Reise in die Zeit kurz vor dem Ersten Weltkrieg
F1	Reise in die 1960er, 1970er Jahre, wegen der Musik und dem damaligen Lebensgefühl (Jimi Hendrix, mit der Gitarre am Lagerfeuer)
F2	Reise zu den Dinosauriern, Kolumbus‘ Entdeckung Amerikas
G1	Reise zur Entstehung der Welt

Sicherlich gibt die Zeitreisefrage Aufschluss über besonders interessierende geschichtliche Aspekte und auch hier zeigt sich ähnlich wie bei den Gegenständen, dass diese oft mit den im Gespräch dominierenden Identifizierungen übereinstimmen. So erwähnen F1 und F2, die sich „deutsch-türkisch/türkisch-deutsch“ identifizieren, Geschichte aus Deutschland oder Weltgeschichte, A1, der sich „türkisch“ identifiziert dagegen seinen Propheten und das Osmanische Reich.

5.1.5 Fallbeispiel A: „Also ich bin ja Türke.“ (A1)

Bei A1 und A2 liegt eine „türkisch-osmanische“ Identifizierung vor. Eine deutliche Anlehnung von A1 an A2 ist zu beobachten.

A1

„türkisch“, „osmanisch“, „atatürkisch“

> A1: Achso, ja, ähm, ich bin ja Türke, ich habe auch türkische Staatsbürgerschaft, äh und äh für mich ist ja die türkische Flagge, ähm, wie sozusagen wie des Herz einer, äh, na, wie das Herz von Menschen, also das Herz der Nation is‘ des. Des wurde auch, äh, hab‘ ich auch selbst erforscht, dass es im Laufe der Jahre natürlich geändert wurde, es war ja davor vom Osmanischen Reich, der Vorgänger, äh der Nachfolgestaat der Türkei und die Flagge ist in der Laufe der Zeit sehr oft geändert worden (1s) und ähm (1s), erst nachdem Mustafa Kemal Atatürk äh die Türkei als Republik aufgerufen hat und die neue Flagge eingeführt hat, dann äh ist die jetzt geblieben, wie die jetzt heut‘ zum Beispiel zu sehen ist. #00:02:30-8#

A1 spricht ganz klar an, er sei Türke, führt als Begründung dafür auch die türkische Staatsbürgerschaft an, die er besitzt. Als Gegenstand, der ihm wichtig sei und den er mit Geschichte verbinde, führt er die türkische Flagge an. Die Flagge sei wie das Herz von Menschen. Das zeigt auch eine starke emotionale Bindung, die für eine „türkische“ Identifizierung spricht. Schon hier geht er darauf ein, dass türkische Geschichte sowohl „Osmanisches Reich“ als auch „Atatürk“ meinen kann. Im vorliegenden Textausschnitt wird nicht klar, auf welche dieser beiden Seiten er sich positioniert. Im Laufe des Gesprächs wird aber zum Beispiel durch die dominierenden Gesprächsanteile über das Osmanische Reich deutlich, dass dieses für ihn im Vordergrund steht.

> A1: ... ich respektier‘ die Flagge und bin auch stolz, äh, ein, äh, unter dieser Flagge ein Bürger zu sein, so. Und immer wenn ich die Flagge anschau‘, äh, kommt mir immer wieder Stolz ‘rauf, was zum Beispiel geschaffen wurde, nachdem soviel, dass wir zum Nullpunkt dann geraten sind nach ‘n Ersten Weltkrieg. #00:04:18-4#

Auch hier wird deutlich, dass sich A1 „türkisch“ positioniert, indem er seinen Stolz betont und sich als Bürger „unter dieser Flagge“ beschreibt, obwohl er noch nie in der Türkei gelebt hat.

„türkisch“, „osmanisch“, „deutsch-türkisch/türkisch-deutsch“

> A1: Des Osmanische Reich, des war ja ein, türkisch/also als des Reich der Seldschuken, war ja aus mehreren Provinzen gemacht und äh, ein kleines Gebiet, des war so in der Nähe von Ankara also Anatolien, äh, des hatte Osman, also des war der Gebieter, also der Heerführer, ähm, und der war ein begnadeter Stratege und konnte, hat sehr viele Gebiete gewonnen, gegen die Byzanzer, des waren ja die, äh, als Rom noch ‘n großes Teil war und

> dann eben Westrom und dann östlichen, also des östliche Rom, Römische Reich da und des ist dann Byzanz, hieß des und des ha/die Schl/hat sehr viele Schlachten gegen die gewonnen gehabt, danach hat Byzanz, hat dann gegen Venedig, äh Probleme gehabt, wobei ‘s dann die Hilfe vom Osmanischen Reich hatte und, äh, deshalb konnte es zum Beispiel ‘ne wichtige strategische Stelle gewinnen dort, ähm, und so hat ‘s erst angefangen, dass des Osmanische Reich dann groß geworden ist, also, dass es dann an Bedeutung gewann. Ähm. Sie hatten dann (1s) durch die Eroberung von Konstantinobel war dann sozusagen die Schlacht dann mit Europa erst recht verschärft geworden. Die hatten auch dann diese ganzen arabischen Länder unter die Kontrolle, außer Saudi-Arabien, de/die waren ja politisch, waren sie einfach, ähm, das Osmanische Reich hatte die Politik, dass jedes verbündete Land, ähm, solange es, äh, Truppen oder so schickt, unter den Schutz steht, also des war net so, dass man ‘s erobert und die ganzen Leute sind gezwungen, das zu glauben, was ma‘ vorg‘schlagen hat, sondern die konnten ihre eigene Religion leben und da auch, äh, die, ihre eigene Nationalität behalten, solange sie, äh, nicht gegen des Osmanische Reich war und auch, äh, Soldaten schickten, also mitgekämpft ha‘m. Deshalb hat ‘s auch so lange Stand gehalten. Des war circa im Jahre 1300 irgend‘was, so 1350 nach, ist es gegründet geworden, des Osmanische Reich und hat dann bis nach ‘n Ersten Weltkrieg, äh, z‘sammengehalten, danach is‘ es, war ja Deutschland, Österreich und des Osmanische Reich waren ja zusammen, Verbündete, gegen die Ernteländer, des waren ja, die anderen Länder, äh, Russland, äh, Amerika, England, Frankreich. Und ähm, nach der Niederlage hatten die Länder, also die gewonnenen Länder, die Ernteländer, hatten dann die Türkei sehr klein minimiert, die hatten die arabischen Länder, hatten sie mit Putschversuchen, ähm, zum Beispiel Großbritannien hatte ja, is‘ in die Länder reingegangen, hat den Leu/Leuten dort gesch/äh, geholfen, an die Macht zu kommen, indem sie einfach gegen des Osmanische Reich gekämpft hatten und deshalb gab ‘s dort, hat man die Länder verloren gehabt, die eigentlich Verbündete sein sollten, ähm, und, äh, die Türkei hat, wurde dann auch sehr stark minimiert, die sollten, sollte eigentlich ganz noch kleiner werden, die Armenier sollten noch ihr eigenes Gebiet bekommen und die Kurden sollten auch noch ‘n großes Teil bekommen, doch, äh, nach dieser, äh, Niederlage, demütigende Niederlage, hat Mustafa Kemal Atatürk, äh, zur Befreiungskrieg, äh, hergerufen, den wir dann natürlich gewonnen hatten und dann ist des Türkei die Grenzen jetzt so wie sie und daraufhin hat er dann diese neue Flagge da gemacht. Ähm. #00:08:14-8#

Diese Textpassage veranschaulicht wie ausführlich sich A1 mit türkischer Geschichte befasst, wieviele Einzelheiten er davon weiß und wie er hier die „türkische“ Perspektive einnimmt, was die „türkische“ und insbesondere „osmanische“ Identifizierung betont. Vor allem die sehr emotional gefärbte Sprache fällt auf, die zeigt, wie sehr A1 das Osmanische Reich am Herzen liegt, wie Osman als „begnadeter Stratege“, eine „demütigende Niederlage“ oder „den Krieg natürlich gewonnen“. Auch inhaltlich wird die positive Sicht von A1 auf das Osmanische Reich deutlich, das anderen Schutz gewährt und Freiheit zugestanden hätte (das wird mehrmals in

verschiedenen Textpassagen von A1 erwähnt, die hier nicht alle explizit erläutert werden sollen). Bemerkenswert bleibt hier, dass dies so nicht der ganzen Wahrheit entspricht: Es wurden im Osmanischen Reich zwar anderen Völkern Freiheiten zugestanden, aber sie mussten für diese Freiheiten Abgaben bezahlen, die das Osmanische Reich mitfinanzierten (siehe *3.1.1 Geschichte des Osmanischen Reichs*). Darauf kommt A1 nicht zu sprechen. Das Osmanische Reich wird immer wieder mit Werten wie Fortschritt, Bildung oder Freiheit verknüpft. Vergleicht man die Aussagen von A1 beispielsweise mit dem Interview B, so fällt auf, dass in beiden Fällen der Erste Weltkrieg erwähnt wird, bei A1 aus der „türkischen“ Perspektive, bei B zum Beispiel stattdessen aus der „deutschen“. Bei A1 wird der Erste Weltkrieg mitverantwortlich gemacht für den Untergang des Osmanischen Reichs. A1 positioniert sich hier auch dadurch auf der Seite des Osmanischen Reichs, indem er geschichtliche Gegner, zum Beispiel England, abwertet. Geht man in dieser Textpassage der Frage nach ob „türkisch-atatürkisch“ oder „türkisch-osmanisch“, so fällt auf, dass sich A1 besonders angetan vom Osmanischen Reich zeigt, dies aber nicht grundsätzlich gegen Atatürk spricht, mehr beide nebeneinander bestehen, mit der Präferenz für das Osmanische Reich. Außerdem fällt auf, dass „Mustafa Kemal Atatürk“ immer wieder mit dem ganzen Namen angesprochen wird, was als Zeichen großer Wertschätzung interpretiert werden könnte.

Eine Aussage dieser Passage könnte aber auch „deutsch-türkisch/türkisch-deutsch“ interpretiert werden, nämlich jene Stelle, an der A1 eine geschichtliche Verbindung (Türkei und Deutschland im Ersten Weltkrieg als Verbündete) herstellt. In der vorliegenden Textpassage wirkt dies sachlich angeschnitten, könnte aber ein Versuch sein, seine verschiedenen Selbstanteile auch geschichtlich miteinander in Einklang zu bringen. Darauf wird später noch ausführlicher eingegangen.

„türkisch“, „Europa“

> A1: /Ja, ich find‘ ‘s zum Beispiel sehr schön, dann würd‘ ich zum/äh, momentan, wenn ich zum Beispiel schaue und Nachrichten lese, Europa hat ja sehr viele Erfolge auch gehabt, auch wissenschaftlich gesehen und was sie momentan auch erreichen wollen, da, äh, da wär‘ ich zum Beispiel auch stolz wenn die Türkei dabei is‘, is‘ es ja auch ‘n Teil davon, dann hätten wir auch ‘n Teil mit beigetragen und des/ #00:10:22-4#

Dies lässt sich sowohl als Zuordnung zu „Europa“ als auch als Zuordnung zu den „Türk*innen“ verstehen. Europa scheint A1 wichtig zu sein, auch hier geht er entsprechend auf die positiven Aspekte ein. Im Zentrum des Interesses bleibt aber die Türkei. Auch das „wir“, womit er die „Türk*innen“ meint, symbolisiert die „türkische“ Zugehörigkeit. Als Fazit könnte man festhalten: Als „Türk*innen“ zu Europa gehören. Auch an anderen Stellen erwähnt A1 den Wunsch der Zugehörigkeit der Türkei zur EU.

„türkisch“, „osmanisch“

> A1: [Also, also, ich wollt‘ meine Geschichte selbst lernen, weil im Deutsch/ also der Geschichtsunterricht, des kam dann kaum vor, ich wusste kaum wie zum Beispiel, ähm, ich konnt‘ zum Beispiel, äh, wie es war genau, wie genau

> es entstanden is‘, wie es groß geworden is‘, konnt‘ ich zum Beispiel nicht wissen, weil des kam im Geschichtsunterricht kaum dran, zum Beispiel, des Einzige, was vielleicht dran kam, war die Eroberung Konstantinobels, welches Ja/also Istanbuls, welches Jahrhundert des war, ähm, auch nicht wie es erobert wurde, weil, es war ja, gab ‘s auch so ‘ne bestimmte Taktik, die noch keiner davor gemacht hat, die Belag/ähm, des war ja des Ende für des Byzanische Reich, hat man dann g‘sagt, aber es kam ja auch, wenn man, äh, des Thema wie ‘s, äh, wann Istanbul eingenommen wurde, ko/kam ja auch **nur** dran, w/weil des Byzanische Reich da weg geworden is‘, also des war des Jahrhundert, wo des Byzanische Reich dann, äh, vernichtet wurde, also endgültig weg war und deswegen kommt des dann im Geschichtsunterricht vor, also nicht weil ‘s die, äh, die Osmanen erobert hatten, sondern weil des Byzanische Reich da aufhörte. (7s). Hmm. #00:36:09-7#

A1 spricht von der „türkischen“ Geschichte von „meine Geschichte“. Auch inhaltlich entscheidet er sich klar für die osmanische Geschichte. Er hätte stattdessen beispielsweise auch „deutsche“ Geschichte beschreiben können (so wie das D1 tut). Die osmanische Geschichte ist ihm so wichtig, dass er sich selbst aus eigener Motivation heraus damit neben dem Schulunterricht aktiv beschäftigt und auch hier geht es ihm wieder um die schönen Seiten der Türkei, nämlich wie das Osmanische Reich groß geworden sei. Auch der Ausdruck über die Taktik Osmans, die vorher noch keiner gemacht hätte, ist ein Zeichen für die „türkisch-osmanische“ Identifizierung.

„deutsch-türkisch/türkisch-deutsch“, „türkisch“

> A1: ... Zum Beispiel, wieso jetzt, ähm, also Türkei und Deutschland waren ja immer Verbündete gewesen, dass die auch Beziehungen dort gut sind, Deutschland is‘ zum Beispiel der, das größte, äh, Export, also, die Türkei exportiert am meisten in, nach Deutschland, dass die Beziehungen zwischen Deutschland und Türkei eigentlich immer gut waren, weil die ja auch äh, nie Krieg, ja, des waren Länder, die hatten nie miteinander Krieg, die waren immer nur Verbündete, im Zweiten Weltkrieg wurd‘ nur offiziell der Krieg erklärt, aber nie angegriffen. (2s). Ähm, des is‘ zum Beispiel wichtig, dass man des zeigt, weil sonst würd‘ ma‘ auch politische Gründe net verstehen, wie zum Beispiel, Inves/ja wieso jetzt, ähm Türkei die Patrate-Raketen zum Beispiel hingebracht wurden sind, viele Leute hatten sich darüber scho‘ beschwert gehabt, aber dass ma‘ vielleicht zeigt, dass, Türkei war ja auch NATO-Mitglied, hat ja auch geholfen im Kalten Krieg, dass man des dann miteinander in Bezug sehen kann, dass die Türkei natürlich ein Mitglied war, was natürlich auch scho‘ geleistet hat seine Arbeit und dass vielleicht jetz‘ bissl Gegenleistung will ... #00:46:24-8#

Diese Textpassage kann durch die Suche nach geschichtlichen Verbindungen, die aber auch bis in die heutige Zeit hineinwirken, als „deutsch-türkische/türkisch-deutsche“ Identifikation betrachtet werden und damit auch möglicherweise als Versuch gelten verschiedene Aspekte des eigenen Lebens zu integrieren, nämlich die türkischstämmige Herkunftsfamilie und das Leben in Deutschland. So sucht A1 hier

nach geschichtlichen Zusammenkünften von Türkei und Deutschland und kommt zu dem Fazit, dass diese nie wirklich gegeneinander gekämpft hätten und stellt damit die prinzipielle Vereinbarkeit des „türkischen“ und „deutschen“ Bezugssystems dar.

Am Rande wird hier auch die Zugehörigkeit der Türkei zur NATO angesprochen, was für eine „türkische“ Identifizierung spricht, weil die Türkei hier ins Zentrum gestellt wird.

> A1: ... aber er hat auch gesagt, dass die Ausländer, als sie gekommen sind, sehr gut behandelt worden sind, also die wurden jetzt nicht wie jetzt, man sagt „Ausländer raus“, oder sehr ausländerfeindlich, sondern man hat gesagt, sogar, es gab sogar Geschenke für die Ausländer, sagen wir die Hundertsten Ausländer gab ‘s ‘n Fernseher gratis, ein Fahrrad, man hat denen auch gleich Startkapital gegeben, hatt‘ sogar bissl Geld am Anfang, man hat denen sozusagen geholfen gehabt gleich einfach, man hat sie mit offenen Armen begrüßt, was zum Beispiel auch, äh, sehr lobenswert war, weil des war ja k/knapp nach der NS-Zeit gewesen und die Leute begrüßen die mit offenen Armen, schenken, und des war scho‘ sehr gastfreundlich gewesen und dann auf einmal, äh, die z/die erste Generation is‘ weg, jetzt kommen die zweite und die dritte Generation und auf einmal fängt ‘s an des ganze Bild anders zu werden ... #01:08:40-8#
>
> ...
>
> A1: Ähm, zum Beispiel die Freundschaft zwischen Deutschland und der Türkei, wird zum Beispiel nicht explizit erwähnt, obwohl aber ‘ne sehr große Freundschaft schon her steht. Des erwähnt man aber nie. Man erwähnt nie, dass, äh, Deutschland und die Türkei Seite an Seite gekämpft hatten im Ersten Weltkrieg und wenn man des erwähnt, erwähnt man des nur grob, man sagt, Deutschland Türkei haben miteinander gekämpft und dann hat man den Kr/und wir ha‘m den Krieg dann verloren, so als ob man die Türken die Schuld in die Schuhe schieben will, ‘s wird dann eher a bissl so negativ g‘sehen. Man merkt aber andersherum, ähm, die Leute in der Türkei, äh, respektieren die Deutschen sehr gut, weil wenn man, die schauen ja auch die Geschichte der Deutschen an und man, man, die sagen auch, wie haben die nach zwei Weltkriegen des alles geschaffen? ... Ausländer au/ähm, türkische Gastarbeiter kommen her und es wird, äh, des beliebteste Fast-Food Gericht der Deutschen, der Döner, wurd‘ dann in Berlin erfunden. Des, äh, ka‘ ma‘ zum Beispiel aber einmal erwähnen. (Lacht). Dass ma‘ auch scho‘ gleich zeigt, dass das scho‘ ‘mal alles ‘n Sinn hatte, die Vorteile, wieso ‘s gekommen sind. Man sagt ja auch immer, die Gastarbeiter sind gekommen, aber man sagt nie wies/äh, welche Vorteile es mit sich gebracht hat. Man sagt immer, ja die ha‘m geholfen, dass Deutschland jetzt so is‘, wie ‘s ist, aber des glauben die meistens, die Leute net so sehr ... Dass man vielleicht, ähm, nicht jetz‘ mit der, mit ‘n Image, was man jetz‘ hat, lebt, sondern mit der Geschichte auch manche Sachen ins Gute rückt. Beispielsweise auch manche Sachen ins Schlechte rückt, weil, wenn man schaut, äh, die Amerikaner, sind zum Beispiel hier in Deutschland ein sehr beliebte Ausländer, es gibt ‘s ja Ausländer ersten Grades und A/zweiten Grades und äh, wenn man da nachschaut, aber waren die Amerikaner in beiden

> Weltkriegen die Feinde von den Deutschen und es sind dennoch auf einmal so gute Verbündete geworden, ge/nur weil sie im Kalten Krieg Deutschland sogar als Besatzungszone hatten und äh, zum Beispiel andere Vergleiche, wird man des nicht sehen, zum Beispiel Frankreich und Deutschland waren die ganze Zeit bekriegt, t/äh und jetzt [sind die #01:14:07-6#

Diese Textpassage zeigt wie A1 nach geschichtlichen Verbindungen zwischen Deutschland und der Türkei sucht. Es scheint ihm ein deutliches Anliegen, dass die Türkei mehr gewürdigt wird. Er versucht Vorstellungen über die Geschichte der Türkei zu berichtigen und damit die Türkei in ein positiveres Licht zu rücken. A1 spricht hier von den „Türken" als „Ausländer", was anzeigt, dass sie auf jeden Fall nicht eindeutig zur „deutschen" Gruppe zugehörig sind, sondern sich von den „Deutschen" in jedem Fall unterscheiden. Er geht hier auch wieder darauf ein, dass die Türkei und Deutschland Seite an Seite gekämpft hätten, eine große Verbundenheit bestehe, beklagt sich darüber, dass dies aber nie explizit erwähnt werde. Das kann ein Zeichen dafür sein, dass es ihm aufgrund seiner Herkunft und seines eigenen Lebens als besonders wichtig erscheint, das „deutsche" und das „türkische" miteinander zu vereinen. Wichtig scheint ihm auch insbesondere die Wertschätzung des „Türkischen". Zudem betont er die gegenseitige Wertschätzung und den gegenseitigen Respekt. „Deutsch-türkisch/Türkisch-deutsch" ist auf jeden Fall der Döner, eine Erfindung, die durch die Kopplung von „deutsch" und „türkisch" erst entstanden sei und vielleicht weder in der Türkei noch allein in Deutschland ohne „Türken" entstanden wäre, heute aber nicht mehr wegzudenken sei. Außerdem erwähnt er, dass sich die „Türken" mehr an das „deutsche" System annähern und es wertschätzen würden als dies umgekehrt der Fall sei. Das könnte aber auch einfach daran liegen, dass A1 heute in Deutschland lebt und die Befragung nicht in der Türkei stattfindet (zumindest mit Jugendlichen, die aus Deutschland in die Türkei migriert sind).

Schließlich grenzt sich A1 hier noch von den Amerikaner*innen ab, indem er mit Unverständnis feststellt, dass die Amerikaner*innen die besseren oder beliebteren „Ausländer" in Deutschland seien.

Am Ende des Gesprächs kommt A1 auf die doppelte Staatsbürgerschaft zu sprechen und erklärt die Neueinführung der sogenannten „Deutsch-Türken". So wie A1 davon spricht, scheint dies eher einer oberflächlichen Zuschreibung von außen zu entsprechen als einer gefühlten „deutsch-türkischen/türkisch-deutschen" Identität durch die doppelte Staatsbürgerschaft.

> A1: [Ja, es gibt sie auch jetzt mit der doppelten Staatsbürgerschaft. #01:17:55-9#
>
> ...
>
> A1: Des is', ähm, dass sie 's jetzt neu gemacht ha'm, dass man sozusagen jetz' Deutsch-Türke is'. Dass man, weil [sie sich #01:18:05-7#
>
> ...
>
> A1: /Es gibt 's ja in Deutschland, äh, die Regelung, wenn man Deutscher is', kann man ja nicht die, äh, kann man die Nationalität nicht ändern. Ähm, zum Beispiel, die Türken, die hier wohnen, ge/geboren sind, äh, können die Nationalität ändern. Ich kann 's zum Beispiel jetzt auch jederzeit ändern. Ähm. Und die doppelte Staatsbürgerschaft hat zum Beispiel, glaub' ich, mein

ganz kleiner Bruder, der hat nämlich so ‘n deutschen Pass und äh, der kann sich zum Beispiel jetz‘ entsch/ähm, wenn er glaub‘ ich nichts macht und s/ ein **Sohn** bekommt oder glaub‘ ich mit ‘n Deutschen heiratet oder so und dann Kinder bekommt, ha/ist er automatisch dann Deutscher. So‘was in der Art. Des weiß i‘ net genau. #01:19:07-2#

„türkisch“, „osmanisch“, „Islam“

Besonders eindrücklich erscheint mir die Beantwortung der Zeitreisefrage:

> A1: ... also des is‘ eigentlich **ganz** leicht zu sagen, aber des kommt wegen meiner Religion (lächelt), ich hätt‘ gern mein‘ Propheten getroffen, falls es lebendig wär‘, also 690, 700, also dort, dann wo der Islam, gekommen is‘ unser Prophet, da hätt‘ ich ihn gern getroffen aber sonst wär‘ ich lieber in den Zeitaltern des Osmanischen Reiches, da wo, nachdem wir knapp Istanbul erobert ha‘m, so 1492, so nach so 15 nach so 1500, wär‘ ich gern gekommen. #00:56:08-2#
>
> ...
>
> A1: Weil, des war sozusagen die Zeit wo, sag‘n mein Land, hmm, seine glorreichen Tage hatte, also genau ab da an ging ‘s nur noch bergab, bergab, bergab und da hätt‘ ich ‘was beigetragen dafür. Vielleicht hätt‘ ma‘ zum Beispiel auch net **verloren** deshalb und manche Kriege nich‘ verloren. Vielleicht hätt‘ ma‘ auch scho‘ von Anfang an sich besser demokratisch angleichen können, dann wären wir vielleicht, äh, hätt‘ ma‘ vielleicht noch andere größere Gebiete jetzt, dass ma‘ vielleicht ‘was verändert schon, damit ich ‘was vielleicht verändern kann, für mein Land. [Aber sonst/ #00:56:58-8#
>
> ...
>
> A1: ... und damals, ja, wenn ich ‘s kämpf/äh kämpfen würde wie zehn oder 100 Männer oder vielleicht taktisch, äh Sachen zum Beispiel neue Katapulte und so entwickeln würde, ähm, oder vielleicht, äh, solche Putschversuche verhindern könnte, es wurden ja auch sehr viele Sultans vergiftet, des vielleicht verhindern könnte, des wird vielleicht scho‘ ‘was beitragen und äh, die, des wär‘ dann scho‘ ‘mal ‘was, ‘was äh, ‘was ich gern gemacht hätte, aber als allererste hätt‘ ich g/lieber mein‘ Propheten getroffen, denn, denn des wär‘ ‘etz‘, ich bin ja Muslime, des wär‘ äh des Schönste, was mir passieren könnte, wenn ich jetzt mi‘ ‘m, in den Lebzeiten mein‘ Propheten getroffen hätte. Da wär‘ ich auch, wenn ich ihn getroffen hätte sicherlich Muslime gewesen, egal welche Religion ich davor hatte und äh, ich hätt‘ dann auch sicherlich streng gläubig gebetet gehabt, ja, des wär‘ dann s/fänd‘ ich sehr schön gewesen. #00:59:01-3#

A1 spricht sich hier für den „Islam“ und ein Treffen mit seinem Propheten aus. Das sei das Größte. Es wird auch deutlich, dass dies emotional sehr positiv besetzt ist. Er spricht aber erneut auch das Osmanische Reich an, in dem er am liebsten mitgekämpft hätte. Er hätte für „sein“ Land eintreten und es unterstützen wollen und so helfen wollen, Niederlagen zu verhindern und Erfolge zu verbuchen. Erneut fallen Possessivpronomen, zum Beispiel „mein Land“ auf sowie die sehr ausdrucksstarke Sprache, wie zum Beispiel die „glorreichen Tage“ des Osmanischen Reichs. Auch

durch die Phantasie, das Osmanische Reich könnte heute noch bestehen, positioniert er sich deutlich „osmanisch“. In Abgrenzung zu anderen Interviews, zum Beispiel D oder auch B fällt auf, dass es für A1 selbstverständlich ist, die Zeitreise in der Türkei vorzunehmen (B1 hingegen ist sich eher unsicher, weil er ja schon sein Leben lang in Deutschland lebe, D1 wählt selbstverständlich Deutschland als Land für die Zeitreise).

Die folgende Passage spricht zwar die „Religion“ an, verdeutlicht aber gleichzeitig auch den Zusammenhang zwischen Staat und Religion, indem A1 beschreibt, dass die „türkische“ Flagge Religiöses enthalte. Die frühere Farbe grün der Flagge habe für den im Islam geltenden Frieden und den Himmel gestanden. Heute sei die Flagge rot. Die Farbe rot stehe für die in Schlachten verlorenen Krieger und Verbündeten. Die Zeichen Mond und Stern stünden für den Islam.

> A1: Des, äh, des war auch so ähnlich, dass es so mit ‘n Mond hat und ‘n Stern, aber die Proportionalen waren zum Beispiel unterschiedlich. Oder zum Beispiel, des davor war ‘s zum Beispiel auch ‘mal grün, weil ja grün im Islam die Farbe des, äh, Himmels hat, also des Friedens, ähm, aber es hat sich im Laufe der Jahre auch immer wieder verändert gehabt. #00:02:53-9#
>
> I: Ja, ok. Und jetzt, jetz‘ is‘ s‘e ja rot, mit der Sichel und dem, dem Stern, oder? Ähm, was hat des jetz‘ genau für ‘ne Bedeutung, also? #00:03:02-7#
>
> A1: Äh, der Mond und der Stern sind ja zum Beispiel vom Islam sozusagen Zeichen und des Rot ist ja des Blut von den Verbündeten, die zum Beispiel gefallen sind, bei den Schlachten. Deshalb benutzt man immer des Rot noch mit dazu, nicht als äh Krieg oder so, sondern um des Blut der, zum Beispiel Verbündeten, die gefallen sind, nochmal/ #00:03:23-7#

Generell wird deutlich, dass A1 in seiner Identifizierung häufig „national“ vorgeht, daneben aber auch für die Kategorie „Islam“ argumentiert, die aber immer wieder auch mit dem „Nationalen“ in Verbindung gebracht wird.

Auf der „nationalen“ Ebene identifiziert sich A1 zunächst „türkisch“, explizit mehr „osmanisch“ als „atatürkisch“, wobei diese für A1 nebeneinander zu bestehen scheinen. Später geht er mehr und mehr auch auf die „deutsch-türkische/türkisch-deutsche“ Identifikation ein, wobei das „Türkische“ dabei zentral bleibt.

A2

Auch die Identifizierung des Vaters ist deutlich „türkisch“ beziehungsweise „deutsch-türkisch/türkisch-deutsch“. Gegen Ende des Interviews ergänzt A2 Beispiele für die Kategorie „Menschheit“. Auch bei A2 spielt die „Religion“ eine untergeordnete Rolle im Gespräch.

„türkisch“, „osmanisch“

> A2: [Diese Geschichte von uns, unsere Geschichte/ #01:23:17-8#
>
> ...
>
> A2: /Da hab‘ ich **viel** Allwissen. (Anmerkung der Interviewerin: Mutter und

Kinder lachen). #01:23:23-1#

...

I: Was, was, [was liegt Ihnen da am Herzen, Ihrem/ #01:23:23-1#

A2: [Also türkische Geschichte, dass heißt, osmanische Geschichte, hab‘ ich ja richtig, richtig studiert, so bisschen, allgemein auch von was wir büchermäßig haben und auch über Internet, was die Europäer über uns schreiben und da hab‘ ich gemerkt, da i/parallel, stimmen manche Dinge nicht. #01:23:44-9#

Auch A2 spricht ähnlich wie A1 von „unserer“ Geschichte, davon was „die Europäer über uns schreiben“ (hier findet also auch eine Gegenüberstellung beziehungsweise Abgrenzung zu den Europäer*innen statt) und meint damit die „türkische“ und insbesondere die „osmanische“ Geschichte. Auch seine Sprache wirkt besonders eindrücklich. Zum Beispiel prägt er den Neologismus „Allwissen“. Auch er betont, dass er sich die Geschichte selbst angeeignet habe, er sie richtig studiert habe und drückt damit den Stellenwert und seine Wertschätzung dafür aus und nimmt damit eine eigene Identifizierung vor. Die Passage und die Argumentationen ähneln sehr den Ausführungen von A1. An dieser Stelle sei noch einmal betont, dass A2 beim Interview mit A1 nicht anwesend war.

A2: Gut, es kann die Seite bisschen lügen oder die Seite bisschen lügen, oder nich‘ so 100 Prozent aber (1s) Grundkenntnisse her is‘ es so, dass die Osmaner um diese 14. Jahrhundert ‘rum, waren viel moderner wie ‘n Europäer in diese Zeitraum. Also Mensche/manchen Bereiche, zum Beispiel, ein Beispiel, Glaubenfreiheit gab ‘s nur in Bosporus, das heißt in **Istanbul** und in da hast du nicht in Frankreich oder schweige in Mitteleuropa, da hast du irgend‘was über die Kirche ‘was sagen können und da waren die schon viel voraus. Das ist die Gebiet gewesen, das heißt Freiheit gehabt, jeder durfte seine Glauben **üben**. #01:24:26-7#

...

A2: ... Und jede Dorf seine Glauben üben, das waren damalige Zeiten, war unheimlich große Demokratie. Und da waren teilweise osmanische Geschichte, hab‘ ich schon manche Dinge, warum hat man so schnell entwickelt, so ist groß geworden, was war die Geheimnisse, des kann nicht bloß sein, dass man zum Glück so groß geworden ist, nur weil man kämpferisch so gut ist, das war nicht die springende Punkt, aber waren wirklich intelligente Könige. Dass sie zum Beispiel die ganze Wissenschaftler nach Istanbul geholt haben ... Dann gab ‘s dieser Seiten wo wir bisschen schwächer geworden sind und dann, gibt ‘s immer bei eine Dinge, bei, König wird weitergeleitet in seinen Nachkommen, von seinen männlichen Nachkommen. Dann gab ‘s wieder ‘mal nich‘ so gute Könige, das sind immer so Dinger und dann is‘ man auch dieser Zeit gekommen, wo wir bisschen, nach dem Wienkrieg, sagen wir ‘mal so an, dass der Verfall gekommen ist ... Und man hat dann gegen die Russen zum Beispiel Sachen unterschreiben **müssen**, was im Schluss die Osmanen viel gekostet hat, im Schluss sogar dieses Reichtum. Man hatte die Sachen geben müssen, damit man diese Bereich Frieden erreichen konnte. Und dann waren natürlich, Ende des 18. Jahrhundert war man krank und dann waren riesengroßes Land gewesen, du

> musst so vorstellen, von Algier bis zu Jemen, das ist, das sind Quadrat**metern** von da bis zu den Bosnien, bis zu fast dieser polnische Grenzen und diese schwarz/des sind sogar teilweise unterhalb von Spanien und teilweise manche Insel, das sind riesen Flächen, zu regieren, is‘ nicht so einfach. #01:28:31-8#

Ähnlich wie bei A1 spickt auch A2 seine Aussagen mit explizitem Wissen insbesondere dann, wenn es um das Osmanische Reich geht. Er betont genau wie A1 die positiven Eigenschaften wie Glaubensfreiheit oder Frieden (nur zugunsten dieses Wertes hätte das Osmanische Reich kapituliert). Bezüglich der Glaubensfreiheiten muss auch hier erwähnt werden, dass A2 nicht auf die Zahlungen anderer Völker und Religionen zu sprechen kommt, die mit dem Zugeständnis der Glaubensfreiheit einhergingen (siehe *3.1.1 Geschichte des Osmanischen Reichs*). Es liegt also eine Verzerrung zugunsten des Osmanischen Reichs in A2s Darstellung vor. Außerdem bringt er seine Wertschätzung und sein Verständnis für das Osmanische Reich zum Ausdruck, zum Beispiel wenn er beschreibt, dass es einfach schwer sei ein riesengroßes Land wie das Osmanische Reich zu regieren. Umgekehrt geht er auf die negativen Aspekte nur sehr „bagatellisierend“ ein, wie unter anderem der Ausdruck „bisschen schlechter geworden“ zeigt, wenn es um gravierende Veränderungen des Osmanischen Reichs bis zum Untergang geht. Er betont, dass die Osmanen bereits im 14. Jahrhundert viel moderner gewesen seien als die Europäer. Ein weiteres Anzeichen für die „osmanische“ Identifizierung ist hier auch, dass er auf die relativ offene Frage nach der Geschichte im Allgemeinen direkt mit dem Osmanischen Reich antwortet und hier direkt in die Tiefe geht.

Weitere Passagen, wie die folgende, veranschaulichen direkt durch Possessivpronomen die Zugehörigkeit, durch den Ausdruck allgemeiner Wertschätzung und die Nennung positiver Aspekte (zum Beispiel die Führungskraft der Osmanen, Toleranz und Offenheit) auch im Vergleich zu Deutschland. Obwohl A2 die Passage damit beginnt, dass sowohl die Germanen als auch die Osmanen Kriegsvölker seien, zeigt sich im weiteren Verlauf, dass er sich hier auf die „osmanische“ Seite schlägt. Weitere Ausführungen bezüglich dieser Textpassage wurden bereits bei den Funktionen von Identifizierungen vorgenommen (siehe *5.1.2 Exkurs Funktionen von Identifizierungen*).

> A2: Ja weil normalerweise is‘ es so, German is‘ eine **Kriegs**volk und die Osmanen sind wir sind einen Volk, die ‘s Zeug haben zum Führen. Also könnten wir, wenn wir wieder auf unsere Wurzel zurück bewahren, dass wir wieder so stark werden können ... Kurden, das und das und das und dann hat man unter sich Volk auch bisschen aber wie ich so klein war wie die, hab‘ ich so‘was nicht gekannt, also ich habe nicht gekannt Kurde oder Laz oder Tartaren, was des is‘, die ha‘m miteinander gelebt, aber weil wir Osmaner viel Völker zusammen leben, wir haben diese Problem, was jetz‘ in Deutschland is‘, haben wir vielleicht vor 500 Jahren gehabt, ha‘m wir mit diese Probleme gelebt und deswegen haben wir zum Beispiel Rassismusprobleme nicht gehabt. Also hast du auch in der Türkei in den Level überhaupt keine Probleme, egal welcher Land du kommst. Kommst du gleich in diese Bevölkerung rein und wirste gleich akzeptiert. Und des kommt aber das von der Osmanische Reichtum bisschen hier, von diese Wurzel. #01:32:33-4#

A2 wird auch von anderen als „Türke“ angesehen (Fremdkategorisierung). Das beschreibt A2 zum Beispiel anhand der „Türkenklassen“. Er habe es als Diskriminierung empfunden in separate Klassen gesteckt zu werden. Dadurch, dass er nicht in einer „deutschen“ Klasse habe teilnehmen können und außerdem im ersten Jahr keine Noten bekommen habe, habe er auch keine Chance gehabt, sich entsprechend zu integrieren und vorwärts zu kommen:

> A2: ... ich hab‘ einmal Bürgermeister gesagt, „Da habt ihr Fehler gemacht, ihr habt mir nicht Gutes getan, sondern ihr habt mir Schlechtes getan, indem ihr die ganze türkische Kinder in eine Klasse gesetzt haben.“ und noch schlimmer ist, dass sie erstes Jahr keine Note gegeben haben, bin ich net weitergekommen ... Hab‘ ich gesagt, „Da hättet ihr machen müssen damals, deutsche Klasse, auch wenn wir nix verstanden hätten, wir hätten vielleicht Klasse wiederholt, aber wir hätten zum Beispiel dann Chance gehabt zum studieren.“ ... #01:40:18-7#

Auch die Passage mit dem Gegenstand ist hier sehr eindrücklich „türkisch“ und gleichzeitig auch sehr ähnlich zu der entsprechenden Passage bei A1 über den Wandel der Flagge und dessen Bedeutung. Er drückt seine emotionale Verbundenheit deutlich aus (er trage den Halbmond im Herzen) und kann durch sämtliche Hintergrundinformationen die Wichtigkeit für ihn unterstreichen. Er spricht auch ganz explizit seine große Wertschätzung für die türkische Flagge und das Dahinterstehende an („wertschätzen wir unheimlich“). Am Rande geht er hier auch auf die „religiöse“ Bedeutung ein, indem er auf die Symbole des Halbmondes und der Sterne zu sprechen kommt, die für den Islam stünden. Außerdem führt er aus, dass diese Symbole mit dem deutschen Roten Kreuz vergleichbar wären und sie nicht nur für die Türken, sondern für die Muslime im Allgemeinen eine große Bedeutung hätten. Auf die Frage nach dem Gegenstand, der für ihn bedeutsam sei und mit Geschichte zu tun habe, antwortet A2:

> A2: ... In diese Raum hab‘ ich keine. In die Türkei hab‘ ich auch keine, also dieses symbolmäßig nicht, aber in Herzen, im Herzen Halbmond ist für uns ein Symbol. Das ist die Symbol für uns, aber so groß hab‘ ich nicht zu Hause, aber des wertschätzen wir unheimlich viel auf diese türkische Flagge. #01:50:44-8#
>
> ...
>
> A2: Genau. Diese türkische Flagge, hmm, legen wir Wert, das heißt, f/wir haben ja Osmanen, haben wir andere Flagge gehabt. Wir haben ja immer diese Halbmond gehabt. Anderen Farbe, anderen Ton, dann haben wir nach diesen Ersten Weltkrieg haben wir dieses Halbmond mit Sternen und mit der rote Flagge hier entstanden, dies is‘ ja auch nicht zufällig entstanden, sondern, hmm, nach bestimmten Sagen, ob des Ganze so stimmt oder nicht stimmt, darüber kann man diskutieren, aber es gab einen Fluss und bei diese Krieg ist viele Menschen gestorben und diese Fluss war richtig von Menschenblut rot gefärbt gewesen und danach ‘s war diese Mond und Stern auf dieses Ding d‘rauf und deswegen ist dieses Symbol ist bei uns Türken unheimlich viel Bedeutung und teilweise richtige, richtige Fanatiker werden wegen dieser Flagge ihr Leben opfern. Sie das ist s/sehr Dinge aber so groß zu Hause haben wir keine. #01:51:58-6#

> ...
>
> A2: [Aber dieses Halb/Halbmond is‘ für uns, für mich persönlich einen Bereich, wo ich immer sehr, da hab‘ ich immer Respekt, das hat aber ‘was, auch ‘was uns zu sagen. Und deswegen hab‘n auch diese unsere bei euch diese Rote Kreuz und bei uns ist dieser Halbmond diese Hilfsorganisation und so weiter. Dieses Symbol taucht überall auf. Nicht bloß, äh, bei den Türken, auch bei den Moslemen taucht immer wieder auf ... #01:52:56-9#

Auch folgende Passage sagt zumindest im Gesamtkontext des Interviews etwas über die Identität von A2 aus:

> A2: Meine Schwächpunkt is‘, ich breche die Menschen sehr oft bei ‘s, wenn sie anfangen, weil ich **viel** rede, das ist zum Beispiel, ich habe die Führungskraft. #02:17:15-3#

A2 betont im Verlauf des Gesprächs immer wieder, dass die „Türken" eine Kämpfernation seien, die das Zeug zum Führen hätten. Hier sieht er sich nun selbst als Führungskraft. Das spricht, wenn auch nicht ganz eindeutig, für eine „türkische" Identifizierung, da er eine nach ihm „typisch türkische" Eigenschaft mitbringt. Fortschritt und Leistung, Werte, die A2 mit der türkischen Geschichte und dem Osmanischen Reich verbindet, bezieht A2 auch auf seine Familie und tradiert an seine Kinder die Familienregel „Papas überholen".

> A2: Und des erste Ziel, Papas überholen, also der A1 hat mich schon überholt, indem er Realschulabschluss hat, auf dem Papier. Auf dem Beruf mich zu überholen, da müssen sie echt kämpfen, weil da bin ich auch gut. #01:58:20-0#

Im nächsten Beispiel sprechen A2 und A1 zwar nicht direkt von einer „türkischen" Identifizierung an sich, aber es ist davon auszugehen, dass mit der Einordnung der Franzosen und dem Genozidgesetz sowie dem Völkermord an den Armenier*innen eine offizielle beziehungsweise staatlich favorisierte „türkische" Sichtweise wiedergegeben wird:

> A1: ... man kann einfach so‘was nicht verzeihen, wenn man so ‘n Gesetz entwirft und danach immer noch behau/immer noch des hält ... #02:32:03-3#
>
> A2: ... dann is‘ der Staat für meine Begriff etwas gemacht, für meine Begriff richtig, die ganze Armener zusammen getan, die zum von Schwarze Meer und andere Stelle und dort und des in eine Ortschaft bringen. Okay, aber damalige Zeiten, man sagt nie Wahrheit, zum Beispiel die Armenier nicht ganz. Damalige Zeiten ist die Transportmittel nicht wie heute. Wir ha‘m zum Beispiel, ich sage so, wir haben **eigene** Militär, in 1915, haben wir in Berg Ararat 35 000 Soldaten gestorben, weil über den Winter, sind [auch Völkermord gemacht. #02:33:47-8#

Auch die folgende Passage zeigt A2s große Wertschätzung für die Türkei als Vielvölkerstaat und seine Identifizierung bei der Frage bezüglich der Armenier*innen. Überhaupt über die Armenier*innen zu sprechen, zeigt seine „türkische" Sichtweise, für einen „Deutschen", der dem geschichtskulturellen Mainstream folgt, stünden die Armenier*innen vermutlich kaum im Fokus:

> A2: ... sollen die Wissenschaftler zusammen kommen und sollen diskutieren,

> soll man das Ding nach, aber nicht die Abgeordnete, sagt er, was weiß da ein Abgeordneter, nix ... der Türkei Osmaner hat gekämpft, wie viel Felder, Deutsch/hatte nur eins, wir haben Türkei so groß Land (Anmerkung der Interviewerin: A2 zeichnet die Länder auf ein Blatt Papier), Osmaner, hier is‘ Istanbul, da hat er hier gekämpft in Algier, Libyen, Jemen und was weiß ich, russische Gebiet, diese Gebiet, Bosniengebiet, 25, **25** Stellen hat der Osmaner gleichzeitig Krieg geführt. 25 Stellen und kein einzige Schlacht verloren, bei 25, viele gestorben, und als die Deutschland kapituliert hat und wir ha‘m so viele Felder gekämpft, hat er gesagt, „Osmaner, wir finden auch Frieden indem wir auch kapitulieren.“ und dabei hat man, meine Begriff, vieles Unrechtes auch getan ... wo wir als Türke wirklich Status gegeben haben wie die, die Armenier höchste Stufe, 19. Jahrhundert is‘ in Istanbul keine Lokführer von der Türken gegeben, keinen Händler gegeben, da waren Griechen die Händler, die Armener sind Händler, die Türken waren alle **Bauer** oder Krieger, haben wir so viele Rechte gegeben und trotzdem haben wir die Nachteil bekommen ... weißt du wie viele Studenten gestorben? Da hat man sogar gesagt, wir haben diese Krieg gewonnen, aber in Wirklichkeit haben wir eine national verloren, weil laute junge Studenten waren, in, in Istanbul und überall, des waren Ingenieure und sol/alle hohe Leute, sind gestorben, da sind eine Volk gestorben, den wieder zu bekommen, hat Türkei fast 100 Jahre gebraucht und wir brauchen immer noch ... #02:37:12-9#

Auch auf diese Passage wurde schon bei den Funktionen von Identifizierungen ausführlich eingegangen (siehe *5.1.2 Exkurs Funktionen von Identifizierungen*).

„deutsch“

Auch wenn die folgende Passage nur wenig mit Geschichte zu tun hat, soll diese kurz erwähnt werden, weil A2 hier deutlich macht, dass er gerne zu der höheren Gesellschaftsschicht zählen würde, was im Stolz auf die schulischen Leistungen seiner Kinder zum Ausdruck kommt. Außerdem wird Bayern als Bezugssystem benannt. Mit Geschichte hat die Passage dennoch insofern zu tun, als die zusätzliche Arbeit, die von den eigenen Kindern in der Schule erwartet wird, auch mit der Migration und damit mit der Geschichte der Familie in Verbindung zu bringen ist, so argumentiert zumindest A2:

> A2: Wenn ich zum Beispiel schaue, wenn meine drei Kinder gehen Gymnasium, das is‘ Ausnahmefall, die müssen mindestens eine Note besser sein wie die deutsche Kinder das reinzukommen, das is‘ zusätzliche Arbeit ... Das is‘ immer halbe Note, eine Note bist du immer schlechter, das heißt du musst bisschen mehr geben, dass du das Gleiche erreichst wo die anderen machen, das ist normal. #01:40:18-7#
>
> ...
>
> A2: Ja, die sind in Bayern sind die härter die Schulen. #02:11:48-3#

„deutsch-türkisch/türkisch-deutsch", „deutsch"

A2 kommt auch auf das „Deutsch-Türkische/Türkisch-Deutsche" zu sprechen, indem er betont, dass die Germanen und die Osmanen, beides Kriegernationen, nie Krieg gegeneinander geführt hätten:

> A2: ... Aber das is' zum Beispiel, hat mir auch gefallen, zum Beispiel die Germanen und die Osmanen haben nie Krieg geführt, zwei Kriegvölker haben nie gegeneinander gekämpft. Das hab' ich auch sonderbar gefunden aber is' so, in der Geschichte hat nie zusammen gekämpft, des [ist der einzige Vor/ #01:28:31-8#

Er sucht nach Verknüpfungen zwischen Deutschland und der Türkei in der Vergangenheit. A2 bricht mitten im Wort seine Ausführungen ab. Wie möchte A2 diese Textpassage beenden? Erwartet wird, dass A2 dies als den „einzigen Vorteil" bezeichnen wollte. Auch das würde noch einmal für das „Deutsch-Türkische/Türkisch-Deutsche" sprechen.

> A2: [Also, ich sage so, also wir leben in Deutschland, also wir müssen dieses Land bisschen (1s) wissen. Das heißt, wenn ich türkische Geschichte, logisch, da kann er von mir bisschen erfahren, aber wenn du in eine Land lebst und gehst du hier Schule, wahrscheinlich kann sein, dass sie vielleicht für immer hier leben, das kann auch sein, dass sie vielleicht zurückkehren, aber man muss die Land wo er lebt die Geschichte bisschen studieren. Man hat diese zwei Kriege geführt, Erste Weltkrieg haben wir sogar gemeinsam gemacht, Zweite Weltkrieg is', weiß jeder, wie des angefangen hat die Dinge, warum hat man das gemacht, das muss man bisschen selber beurteilen, kann noch a'mal des passieren, man kann nie etwas ausschließen. Warum hat man das passiert und wovon is' des gekommen, das muss man immer wissen. Zum Beispiel Hitler is' auf Macht gekommen, weil in Deutschland große Probleme gehabt hat mit dem In/Inflation und so weiter, Arbeitslosigkeit und und und. So ist diese Mann auf dieser Macht gekommen. Teilweise hat er nicht einmal schlecht regiert, also wenn man sagt, des war alles schlecht, was er gemacht hat, das stimmt nicht immer. Er hat Fehler gemacht mit dem Menschen, das stimmt, das kann man nicht mehr rückgängig machen. Warum hat er des gemacht? (4s). Ja, gibt 's bestimmt Gründe, ohne Grund macht niemand irgend'was, was meine, nenne Sie, was hat er Gründe gehabt, dass er das, so'was gemacht hat? #01:34:25-3#

A2 spricht an, man würde in Deutschland leben und „müsse" daher die Geschichte des Landes ein bisschen wissen. Die Formulierung zeigt, dass es sich um eine nur scheinbar „deutsche" Identifizierung handelt, was durch das „bisschen" und „müssen" zum Ausdruck kommt. Außerdem spricht A2 von „zurückkehren" des Sohnes in die Türkei. Das zeigt, dass er seine Familie als Kollektiv beschreibt: Die Familie kehrt nach Hause zurück. Der Sohn selbst als Person hat nie in der Türkei gelebt, kann daher im eigentlichen Sinne auch nicht zurückkehren. So lässt sich die Textpassage am ehesten einer „deutsch-türkischen/türkisch-deutschen" Identifizierung zuordnen. A2 wirkt hier emotional deutlich distanzierter als wenn er von „türkischer" Geschichte erzählt. Erwähnenswert bleibt, dass A2 von Hitler sowohl positive als negative Aspekte seines Regierens beschreibt. An dieser Stelle möchte ich die Hy-

pothese formulieren, dass sich eine/ein „Deutsche/Deutscher“ vielleicht gar nicht auf positive Aspekte Hitlers Regieren zu sprechen kommen traut, zumindest nicht, wenn sie/er dem geschichtskulturellen Mainstream folgt. So spricht der Auszug gegebenenfalls für eine Gegen-Positionierung zum „deutschen“ geschichtskulturellen Mainstream, der wiederum mit einer „deutsch-türkischen/türkisch-deutschen“ Identifizierung einhergehen könnte, was aber nicht abschließend geklärt werden kann.

Auch im weiteren Verlauf geht A2 immer wieder auf „deutsch“ **und** „türkisch“ und „deutsch“ **versus** „türkisch“ ein:

> A2: Und dann hast du einen, für meine Achtens Diskriminierung ähnliche System gehabt, A, B, in Deutsch hat man Gruppe A, die bisschen besser können und B, überhaupt nicht Deutsch können, hat man geteilt, die türkische Kinder und das is‘ echt diskriminierend. Du hast dann nicht mehr Lust, da hast du des Gefühl, du bist nicht erwünscht in diese Land, du kannst sowieso nicht in diese fremde Land, zwischen Türkei und Deutschland Unterschied is‘ gravierend groß, jede Hinsicht, du kannst nicht sofort Umgebung gewöhnen, du kannst nicht heute auf morgen Freunde finden, das geht nicht. #01:46:18-3#
>
> ...
>
> A2: [Ja, dann, ja weil des sind intelligente Menschen und weil so ha‘m die noch nie geschaut, diese Perspektive ha‘m sie nicht geschaut, weil die ha‘m sehr unter sich diskutiert, aber du kannst nicht zum Beispiel wenn eine jetzt nach Türkei geht und da unten lebt und als ich Türke schau ich, werd‘ ich ganz anderster, die ganze, aber der hat andere Probleme, wo ich zum Beispiel die nie sehe. Und des genauso hier die Türken, die hier leben, ja haben auch andere Probleme als Deutsche würste diese Problematik nie sehen ... das ist Mentalität **Extrem**unterschied. Das s/sind Dinge, Kleinigkeiten, aber gravierende Unterschiede ... und wenn man diese aber Mentalitäten **zusammen** kennt, das is‘ manche Barriere schnell weg. Und das sind **nur** ein paar Kleinigkeiten. #01:47:54-2#
>
> A2: Ja, wenn du zum Beispiel jetzt ehemalige DDR-Länder gehst, bei denen manche Städte sind **extrem** kriminell geworden. Ich habe schwarze Haare, ich kann niemals verbergen, dass ich Ausländer bin. Weil ich diese Autohandel habe, ich komme ja viele Städte. Genaus/in Plauen, elf Uhr Dresden, Chemnitz, Leipzig, wenn du diese Städte reinkommst, besonders Chemnitz, Erfurt oder Plauen, es is‘ Wahnsinn. Aber hörst du irgendwo ‘was? Nix. Dann merkst du schon, oh, warum wird Medien nur einseitig berichtet? Und das sind die Dinge, wo ich auch nicht verstehe ganz. #01:49:59-7#

A2 beschreibt, dass auch die Zuordnung von außen eine „türkische“ oder zumindest eine „nicht-deutsche“ ist, vielleicht eine Begründung, warum er sich auch nicht als zugehörig empfinden kann. Er betont den „gravierend großen“ Unterschied zwischen der Türkei und Deutschland. A2 betont hier also mehr die Differenzen, während A1 mehr auf die vergleichbaren Gemeinsamkeiten eingeht. Vielleicht ist das auch ein Grund dafür, dass A2 schließlich auf die Identifizierung der „Menschheit“ zu sprechen kommt, um doch eine Lösung zweier unvereinbarer Seiten nämlich der „deutschen“ und der „türkischen“ zu finden, die ihn durch sein eigenes Leben beide

betreffen. Außerdem wird hier mit dem Erwähnen der DDR-Länder auch auf die Zugehörigkeit von Ost und West (in diesem Fall die Abgrenzung vom Osten) angesprochen. Dies spielt hier sicherlich eine untergeordnete Rolle und kann aber eine „deutsche“ Identifizierung zum Ausdruck bringen, weil es sich dabei um eindeutig „deutsche“ Geschichte handelt.

A2 betont immer wieder die Diskriminierung und geht auch darauf ein, dass Hass und Neid vor allem dann entstehe, wenn sich die Gruppen besonders ähnlich seien, nur dann stehe man zueinander in Konkurrenz. An dieser Stelle sei noch einmal auf Tajfel und Turner verwiesen, die die Relevanz von anderen Gruppen im Vergleich betonen (siehe *3.3.5 Theorie der sozialen Identität nach Tajfel und Turner*). Damit betont A2 aber auch die Nähe zwischen dem „deutschen“ und dem „türkischen“ Bezugssystem. Ähnliche Aspekte der Diskriminierung treten in verschiedenen Interviews auf, so zum Beispiel auch bei E oder bei F. Sie stellen eine besondere Form der Fremdzuschreibung dar.

> A2: [Ja, und auch in Z. (Stadt in Süddeutschland), weil des so viele Studenten und Studier/Professoren und so weiter gibt, Bildung‘niveau is‘ höher und die Leute, die Bildung‘niveau höher is‘, is‘ der Hass is‘ auch anderster. Da hab‘ ich sogar mit einen unterhalten gehabt, der war sehr intelligenter Mann, seine Meinung hab‘, hab‘ ich gesagt, „stimmt, so ähnlich hab‘ ich mir auch gedacht“, hat er gesagt, „ein Arzt wird nicht dich hassen“, hat er gesagt, aus dir gesagt, „weißt du warum, weil der er is‘, er verdient besser wie du, er hat bessere Feld, besseres Studium, weil er sieht dich nich‘ als Konkurrenz. Und deswegen hat er gegenüber dich keine Hass. Aber, wenn du auch Arzt bist und er is‘ Arzt und du bist schlauer wie den, dann kommt die Eifersucht“ und dann hast du auf einmal wieder doch diese Ausländerfeindlichkeit, auch die sind intelligent, zeigen nicht, aber des in **dem** Moment is‘ da. #02:27:53-6#

„deutsch-türkisch/türkisch-deutsch“, „Islam“

> A2: [Ja, ja, jetzt ist bisschen was, hat man gemerkt, diese Gespräch geht nicht einfach vorbei. Ich bin ja Vorsitzende von der Islamische Kulturverein, deswegen kommen diese Gespräche ... wir setzen in gleiche Boot, wenn ich hier in X. (Kleinstadt in Süddeutschland) von 1980 bis jetzt lebe, das sind 33 Jahre. 33 Jahre und wie viele Jahre hab‘ ich in der Türkei gelebt? Nur elf Jahre. Also, ich bin mehr Deutscher als Türke, auf dem Papier. Ich bin hier groß geworden, meine System, meine Denkweise, meine Bewegungen hat sich geändert, automatisch. Du passt dir in diese Volk bisschen rein ... „müsst ihr einen Türken in der Stadtrat drin sein, dass wir Problematik auch wir auch mitbekommen und wenn wir nur wählen und da rein kommen wollen, kann sein, dass wir das nicht schaffen **können**, dann muss ja diese einen, diese einen Sitz irgendwo frei sein, dass wir kommen, weil du kannst nicht, sieben-, 800 oder 1 000 Türken, was in diese Stadt lebt, so tun, dass sie nicht da wären. Da muss ja von **uns** eine kommen, nicht ihr müsst für uns, sch/machen“. Diese Entscheidungen, oft weiß ich nicht, ob in dem Sinn, aber **wenn** das nicht passiert zum Beispiel, kann man manche Dinge nicht

lösen. #01:42:17-3#

A2 erwähnt hier nebenbei seine Tätigkeit im Islamischen Kulturverein und spricht damit die „Religion Islam“ als Bezugssystem an. Im Allgemeinen spielt die religiöse Zuordnung im Interview mit A2 aber eine untergeordnete Rolle (an anderer Stelle spricht er von „unserem Buch“ und meint den Koran). Seine Tätigkeit als Vorsitzender des Islamischen Kulturvereins könnte eher als sein generelles Bedürfnis mitreden zu wollen, interpretiert werden. Hauptsächlich geht es in dieser Passage aber um seine „deutsch-türkische/türkisch-deutsche“ Denkweise, da er ausführt, dass er auf dem Papier mehr „Deutscher“ als „Türke“ sei (de facto ist er auf dem Papier – auf dem Ausweis – aber „Türke“). Er meint damit, dass er 33 Jahre in Deutschland lebt und nur elf Jahre vergleichsweise in der Türkei gelebt hat und dass sich seine Denkweisen und Bewegungen an das „Deutsche“ angepasst hätten. Der Aspekt, jemanden in den Stadtrat („ihr“, die Deutschen, „uns“ die Türken) von den „Türken“ „reinzuholen“, spricht ebenfalls dafür, dass es sich um eine Sondergruppe der „Deutsch-Türk*innen/Türkisch-Deutschen“ handelt, da sie durch „Deutsche“ im Stadtrat nicht vertretbar seien (diese Passage bezieht sich mehr auf die Gegenwart als auf die Geschichte). Auch hier wird deutlich, dass sich A2 als „Türke“ benachteiligt fühlt. A2 fordert einen „Stuhl“ im Stadtrat freizumachen. A2s Ausführungen wirken so, als müsse er seine Mitsprache und Entscheidungsmacht an die „Deutschen“ abgeben. Hinterfragt man diese beschriebene Situation genauer, so kommt man zu dem Schluss: Viele Türkischstämmige in dem von A2 benannten Ort besitzen die „türkische“ und nicht die „deutsche“ Staatsbürgerschaft und sind somit von der Stadtratswahl ausgeschlossen, was dafür verantwortlich sein könnte, dass sich kein türkischstämmiger Vertreter im Stadtrat befindet. Damit hat die Tatsache des fehlenden „türkischen“ Anteils im Stadtrat nichts mit Diskriminierung zu tun, sondern mit der politischen Regelung.

(„deutsch“,) „Menschheit“

Erst am Ende des Interviews mit A2, wird die Kategorie der „Menschheit“ immer wichtiger. A2 geht auf deutsche Geschichte ein, insbesondere auf Schröders Verdienste durch die Etablierung von Leiharbeitsfirmen. Er beschreibt, dass es an Amerika gelegen habe, die ihre Rückendeckung zurückgezogen hätten, dass dann Merkel an die Regierungsspitze gekommen sei. Unklar bleibt, inwiefern diese Ausführungen zur deutschen Geschichte aber tatsächlich eine Identifizierung anzeigen.

> A2: Also die Leute, die näher mit ihm zusammen sind, wissen was für Können der hat, aber wir könnten nie von, von der aus, Fernseher aus, heraus bekommen wirkliche Stärke, aber wenn ich einmal Schröder seine Buch gelesen hab‘, wie dieser Mann gesprochen hat, der ist sehr gute befreundet hat er gesagt, sehr intelligenter Mann. Er schreibt auch nicht, weil Schröder für meine Augen war ja sehr intelligente, ich sage sogar noch intelligenter wie Merkel. Man hat ihm ‘runter genommen, weil er mit dem Irakkrieg nicht einverstanden war, hat er ja gesagt, „das finde ich nicht richtig wie ihr macht“ (1s) und das war der Grund, warum er weggehen musste, tatsächliche Grund. Weil die Ameri/hat die Rückendeckung weggenommen, geholfen, Merkel, gegen ihn zu und trotzdem war extrem knapp, mit 5 000 Stimmen oder 490 000 Stimmen Unterschied hat er gewonnen und wenn du so

anschaust, diese Dinge, das ist so wie fünf Stimmen mehr ähnlich, so gewonnen, nicht deutlicher und trotzdem nicht gereicht, weil er sehr intelligenter Mann, teilweise meine Meinung nach, zum Beispiel diese jetzt, hat man sich natürlich die Menschen ha'm sich anderster gemacht die ganze Dinge, diese zum Beispiel Leihfirman, Ausnutzerei, aber des System war ja so oh so, er wollte zum Beispiel schüchterne Menschen für jemand ihm Arbeit sucht, Ziel gewesen, und natürlich, dann hat man die anderen Schlauen, jetz' nütz' ich anderster. Aber ich weiß es, viele Menschen trauen sich nicht hinzugehen, zu fragen, hast du Arbeit für mich oder Bewerbungen zu schreiben und so weiter. Und dafür machen ja die Leihfirma diese ganze Dinge. Des hat er ja gut erkannt, also nicht schlecht gewesen, aber **Führung** is' schlecht. Man kann das auch nicht erwarten, aber manche Dinge was er Mann gemacht hat, fand, finde ich gut. (2s). Frau, diese Frau regiert nicht schlecht, aber ich sage, er macht ein paar Fehler. Er sieht diese zum Beispiel, diese Minderheit, ki/stimmt, des is' Minderheit, die Ausländer in, in Deutschland is' Minderheit, die wird nich' so genau gekuckt, Meinungen gefragt und das is' vielleicht irgendwann a'mal Knackpunkt. Wenn man zum Beispiel in Osten nicht etwas unternimmt, dann geht dieses Land noch mehr kaputt ... Und wenn du siehst, gegenüber den Mensch, dass gleiche Blutgruppe hat und denkt fast gleiche, auch wenn andere Glaube hat, Systeme, der hat, jede Mensch hat gleiche Leiden, vielleicht Vater krank, Mutter krank, oder Geldsorgen, oder diese Sorgen oder andere Sorgen, jede Mensch hat ein Sorgen. Und wenn du so betrachtest, dann hast du diese außergewöhnliche Stolzheit von Naturalismus nicht mehr. Und wenn jemand außergewöhnlich stolz sagt, „Ich bin Türke.", da hab' ich immer bisschen so Bedenken ... Du merkst schon, hier in X. (kleine Stadt in Süddeutschland), du merkst schon in Z. (Stadt in Süddeutschland), wie viel da Unterschiede gibt. Die Leute in Z. sind viel viel lockerer. Hier ist eher noch Bauer, ich sag' immer Bauer. #02:26:50-5#

In dieser Passage wird der immer wieder diskutierten „nationalen" Frage entgangen, indem A2 nun das Bezugsystem „Menschheit" wählt und die gleichen Probleme aller Menschen betont, wie Geldsorgen oder Krankheit. Außerdem lehnt A2 hier einen übermäßigen Nationalstolz ab.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: A2 wählt nahezu die gleichen Bezugssysteme wie sein Sohn A1, nämlich das „türkische" und spezifischer „osmanische" sowie das „deutsch-türkische/türkisch-deutsche". Hinzu kommt am Ende des Gesprächs bei A2 die Kategorie „Menschheit", vielleicht der Versuch, die vorher aufgeworfenen Diskrepanzen zwischen „deutsch" und „türkisch" zu umgehen. Vielleicht tritt das bei A1 deswegen nicht zutage, weil er mehr nach den „deutsch-türkischen/türkisch-deutschen" Gemeinsamkeiten als nach den Unterschieden sucht. Die Identifizierung zur „Religion Islam" spielt bei beiden eine untergeordnete Rolle.

5.1.6 Fallbeispiel D: „Das ‚Mein Kampf‘ Buch durft‘ ich nich‘ mitnehmen.“ (D1)

D1 und D2 stellen die einzige befragte Familie dar, bei der sich Tochter und Vater grundsätzlich mit verschiedenen Kategorien identifizieren, D1 „deutsch“, D2 „türkisch“. Im Laufe des Gesprächs ergibt sich jedoch eine Angleichung durch D2 an seine Tochter, indem er nach „deutsch-türkischen/türkisch-deutschen“ Verbindungen sucht. Vielleicht wird die „deutsche“ Identifizierung der Tochter vor allem durch die deutschstämmige Mutter möglich. Im Unterschied zu anderen Gesprächspartner*innen hat D1 die Möglichkeit, sich mit dem „deutschen“ Bezugssystem zu identifizieren und gleichzeitig mit einem Teil der eigenen Familie.

D1

„deutsch“, „Europa,“, „Menschheit“, „Geschlecht“

Der Gegenstand, den D1 gerne zum Gespräch mitgebracht hätte, weist auf „deutsche“ Geschichte hin, nämlich das Buch „Mein Kampf“ ihrer deutschstämmigen Großmutter, das sie im Keller gefunden habe. Ihr Vater habe ihr das aber nicht erlaubt, so dass sie einen Fotoapparat ihres Großvaters (Vater von D2) mitbringt. Vergleicht man das Interview mit der Erhebungssituation A, beginnt das Gespräch also schon grundlegend anders, was sich dann auch so weiter fortsetzt.

> D1: Naja, weil **ich** dachte eben, dass es [Fotoapparat] ‘ne **Bedeutung** hat und das ‚Mein Kampf‘ Buch **durft‘** ich nich‘ mitnehmen (alle lachen). #0:00:26-2#

Auch was das geschichtliche Interesse angeht, so interessiert sich D1 hauptsächlich für deutsche und kaum für türkische Geschichte, was sie auch ganz explizit so angibt:

> D1: Äh (1s), ja eigentlich eher so die deutsche Geschichte mit ‘m Dritt‘n Reich und so‘was, das is‘ halt so, das find‘ ich halt so, **selbst** auch interessant. Aber so‘was hört man einfach in der Schule und. #00:09:08-9#

Auch D1 wünscht sich wie viele andere Interviewpartner*innen in der Schule Geschichte, die über die deutsche beziehungsweise über die Weltkriegsgeschichte hinausgeht. Allerdings unterstreicht sie dabei, anders als viele andere Befragte, eben gerade **nicht** ausdrücklich die Türkei:

> D1: [Ja, das wär‘ **gut**. Ja auch andere Länder jetz‘. So allgemein halt auch andere Sachen, ja fänd‘ ich **schon** gut. #00:32:11-3#

Bei der Zeitreisefrage bleibt D1 ebenfalls bei der deutschen beziehungsweise europäischen Geschichte, bei Geschichte im Allgemeinen und benennt das Mittelalter, in das sie reise wollte. Auch die „Geschlechtszuordnung“ spielt hier eine Rolle. So bemerkt D1 im Mittelalter ein Ritter sein zu wollen, als Frau hätte man in der damaligen Zeit schließlich keine Rechte gehabt. Sie identifiziert sich hier mit dem Leben der Leute und deren Alltag, was der Kategorie der „Menschheit“ zuzurechnen ist.

> D1: [Also ja das is‘ das Mittelalter. Aber ich würde dann auch gerne wieder weggeh‘n dort (lacht). Vor allem weil man als Frau jetzt nich‘ so die Rechte

> hatte ehrlich gesagt, ich mein‘ ich ich würde gerne König werd‘n oder so, aber ich mein‘, oder ‘n guter Ritter (lacht). Oder Römisches Reich is‘ auch ziemlich cool. #00:45:29-8#
>
> ...
>
> D1: Einfach wie die Leute da **gelebt** hab‘m und wie der Alltag aussah. #00:46:18-7#

Der demographische Fragebogen und die Ausführungen um diesen sprechen nur im ersten Moment für eine „deutsch-türkische/türkisch-deutsche“ Zuordnung, letztendlich aber für eine „deutsche“, indem D1 anmerkt, sie könne ja nicht einmal Türkisch sprechen. Müsste sie sich für eine Staatsbürgerschaft entscheiden, wäre das eindeutig die deutsche:

> D1: Ich bin doch deutsch-türkisch, bis ich achtzehn bin. #01:01:15-9#
>
> ...
>
> I: Und dann, weißt du für was du dich entscheid‘n wirst (schmunzelt)? #01:01:20-4##
>
> D1: Ja (schmunzelt), für deutsch. Ich **kann** nich‘ ‘mal Türkisch, was was mach‘ ich denn dann? Wär‘ bisschen blöd (schmunzelt). #01:01:26-4#

(nicht) „deutsch“, „deutsch-türkisch/türkisch-deutsch“

D1 geht recht oberflächlich auf Geschichte, auch auf die Geschichte des Zweiten Weltkriegs ein. So bezeichnet sie es als „Spaß“, dass sie „Mein Kampf“ habe mitbringen wollen. So spricht sie zwar von „deutscher“ Geschichte, von einem wichtigen Stellenwert des Buches „Mein Kampf“ bezüglich der eigenen Identifizierung kann aber nicht ausgegangen werden.

> D1: Ja, aber eher so aus Spaß, weil ich zu meiner Oma, ‘as hab‘ ich da, ‘ma‘ gefund‘n, da hab‘ ich ‘s mit ‘runter genomm‘ so und das liegt da jetzt immernoch (schmunzelt). #0:02:10-8#

Es stellt sich die Frage, ob sich auch eine/ein Jugendliche/Jugendlicher ohne Migrationshintergrund ähnlich verhalten würde. Würde sie/er auch „Mein Kampf“ mitbringen wollen und würde er/sie es auch als Spaß bezeichnen? Vielleicht versucht D1 hier auch ihren Vater zu provozieren. Schließlich wird im Interview immer wieder deutlich, dass es D2 am Herzen liegt, seiner Tochter türkische Geschichte mitzugeben (siehe *5.3.4 Fallbeispiel D: „Immer wieder verdammte Dritte Reich.“ (D2)*).

Ähnlich sieht das mit der Faszination für Hitlers (Aus-)Wirkung aus, was zumindest gegen eine geschichtskulturelle Identifikation mit dem deutschen Mainstream spricht, bei dem wohl kaum so explizit eine Faszination für Hitler und seine Politik zum Ausdruck gebracht werden dürfte. Einer „deutsch-türkischen/türkisch-deutschen“ Kategorie ist dies aber noch nicht eindeutig zuzuordnen, auch wenn in den Worten von D1 vielleicht eine größere Distanz zur deutschen Geschichte und Hitler mitschwingt als dies bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund der Fall sein könnte.

> D1: Naja weil, das muss man auch erst ‘mal schaffen so ‘n ganzes Land so zu kontrollier‘n, dann ja, andere Menschen einfach ‘mal auszuschließ‘n und

> dann auch das noch zu schaff‘n, dass alle trotzdem immer noch so **hinter** ei‘m steh‘n das is‘ halt so (3s). Faszinier‘nd. #00:41:27-0#

D1 wirkt stolz darauf „deutsch-türkisch/türkisch-deutsch“ zu sein, weil es etwas besonderes ist. Diese Ausführungen hängen nur insofern mit Geschichte zusammen, als dass der türkische Migrationshintergrund von D1 auf die Migrationsgeschichte der Familie zurückzuführen ist:

> D1: /Es is‘ halt eb‘m einfach besonders, wenn man so is‘, aber so richtig wichtig, weiß ich nich‘ (lacht). Is‘ einfach cool, wenn man dann noch so ‘ne andere Seite hat und zum Beispiel, auch dass wir dann damit, dadurch halt dann auch öfter in die Türkei gefahr‘n sind und so‘was, das is‘ halt ziemlich cool. Oder auch öfter nach Holland fahren. #00:23:09-2#

Auch von D2 wird D1 eine „deutsch-türkische/türkisch-deutsche“ Identität zugeschrieben. D2 argumentiert damit, dass D1 nicht ein Wort Türkisch könne:

> D2: ... ich hab‘ ein Tochter, sie heißt D1 [türkischer Vorname], sieht auch bissch‘n so türkisch, aber ansonst‘n spricht kein Wort Türkisch, also das würde ich, äh, also mein‘ jüngste Geschichte würde ich gerne, äh, mitgeb‘m, also da, f/falls sie sich dann auch sich dann dafür interessiert und aber ich glaub‘ also momentan, ähm, spielt das, äh, äh, keine Rolle, aber irgendwann ‘mal, wird sie sich dann ähm, dafür interessier‘n, weil, ähm, ich wollte D1 auch äh un/dass D1 unbedingt doppelsprachlich aufwächst, aber, äh, sie is‘ so stur [(lacht) so **dickköpfig**. #00:19:51-4#

„evangelisch“, „niederländisch“

Auch die Identifikation mit der „christlichen Religion“ spielt eine untergeordnete Rolle. Explizit verneint D1 zwar die Wichtigkeit von „Religion“, sie betont aber Zusammenhänge zwischen Geschichte und Religion. Auch im demographischen Fragebogen wird deutlich, dass sowohl D1 als auch D2 sich keiner „Religion“ zuordnen beziehungsweise die „Religion“ für die jeweils eigene Identität nicht von Wichtigkeit zu sein scheint. Wenn sich beide für eine „Religion“ entscheiden müssten, so würde sich D1 zu den „evangelischen Christ*innen“, D2 zu den „Muslim*innen“ zählen. Am Rande wird hier noch die „niederländische“ Zugehörigkeit erwähnt, die im Gespräch nur einen geringen Stellenwert einnimmt:

> D1: Ja. Das gehört schon zusamm‘ [hier geht es um Religion und Geschichte], würd‘ ich jetzt ‘mal sag‘n. Ich mein‘ jetzt alleine schon wegen den Kreuzzüg‘n und solche Sach‘n, is‘ ja/ #00:44:22-1#
>
> ...
>
> D2: Also ich schreib‘ hier niederländisch, aber ich bin auf **Papier** niederländisch, ne (bestätigend) also, es ist Frage Nationalität al/äh, also eigentlich türkisch, ja? Also Religion, ja (seufzt). #01:01:40-0#
>
> D1: Nix (1s). Ich hab‘ auch ‘n Strich reingemacht. #01:01:44-6#
>
> D2: Ach ja, bei Oma gibst du aber an, dass du da (lacht)/ #01:01:46-8#
>
> D1: /ja ‘türlich 14 Punkte in Reli‘, also bitte. #01:01:49-8#
>
> D2: R. (Name der Ehefrau von D2) is‘ auch also/ #01:01:50-7#

> D1: /so halb evangelisch und halb nich'/ #01:01:53-7#
>
> D2: /evangelisch ja. #01:01:52-5#
>
> D1: Aber eigentlich is' sie nich', na, ihr seid **beide** nichts. Also Mama is' zwar getauft, aber sie/ #01:01:59-1#

D2
Deutlich anders als D1 positioniert sich D2 keineswegs „deutsch", sondern „türkisch", im Laufe des Gesprächs „deutsch-türkisch/türkisch-deutsch". Das wird auch in seiner „Verbitterung" über die „deutsche" Positionierung von D1 und ihrem Desinteresse gegenüber allem „Türkischen" deutlich.

„türkisch", „osmanisch", „niederländisch"

Im Allgemeinen wirkt es so, als würde D2 die Interviewsituation nutzen, um auch seiner Tochter türkische Geschichte näher zu bringen. Das spricht für eine „türkische" Identifizierung aufgrund D2s Tradierungsabsicht.

Generell überwiegt im Gespräch mit D2 deutlich die türkische Geschichte, vor allem die osmanische Geschichte. Dass er den Geschichtsunterricht in der Türkei besucht hat, zeigt sich auch daran, dass er Jahreszahlen von türkischen geschichtlichen Ereignissen auf Türkisch angibt und viele genaue geschichtsrelevante Daten benennen kann. Insgesamt, auch im Vergleich zu den anderen erwachsenen Gesprächspartner*innen fällt aber auf, dass er der türkischen Geschichte sehr viel kritischer gegenüber steht als dies beispielsweise bei A2 oder E2 der Fall ist. Explizit betont er, dass man die türkische Geschichte als „Türke" (hierin liegt eine deutliche explizite Identifikation) nie vergesse, zumindest dann, wenn man in der Türkei zur Schule gegangen sei. Inwiefern D2s Bezugnahme auf türkische und osmanische Geschichte tatsächlich für eine „türkische" Identifizierung spricht, kann nicht abschließend geklärt werden. Es ist auch denkbar, dass D2 nicht darauf eingeht, weil es ihm als „Türke" wichtig erscheint (auch wenn das die grundlegende Frage im Interview war), sondern dass er davon so erzählt, wie er es jahrelang im türkischen Schulunterricht beigebracht bekommen hat.

> D2: Und äh, da äh, is' zum Beispiel von osmanischer Zeit. Fängt des dann an, wie sind die Türken von, aus Zentralasien nach, äh Kleinasien, gekommen und dann, äh, wird dann auch, beigebracht also geguckt, die sind dann gekomm' und da war'n vier, fünf Stämme, die dann, äh türkische Völker die dann ähm, gekommen sind und dann äh, manche sind dann schnell ähm Islam übertret'n oder musst'n von äh arabische Einfluss zum Islam übertret'n und dann gab 's aber schon zwei Stämme, drei Stämme, die dann ähm, äh äh Christ'n geword'n sind und dann äh geht 's dann 1071, das is' dann Datum wo 's dann anfängt bin yetmiş bir, also das wird dann ständig (lacht) beigebracht und dann Malazgirt savaşı, das is' dann so 'n ähm, Eroberung Malazgirt, ich weiß nich', wie des auf auf Deutsch heißt, aber das is' dann, Eintritt in, äh, Kleinasien, von den Türk'n und dann erste, äh, hmm, Klein/ hmm, hmm, ja das Fürst'tum und dann kommt Osman, Osman, Gründer von osmanische Imperium und dann äh, geht 's nur um Schlacht'n. Also, hmm, in welche Richtung dann auch, also arabische Teil und dann Balkan und dann,

> ähm, Istanbul bin dört elli üç, 1453 das is‘ auch, vergisst ma‘ auch nie als Türke, glaub‘ ich, wenn man in Türkei in Schule gegangen is‘ (lacht) und ähm (1s), **dann** kommt des, äh, ja, Zerfall von Osmanische Reich und Atatürk kommt und äh on dokuz mayıs bin dokuz on dokuz, 19. Mai 1919 kommt er mit ein kleine, äh, Schiff von Istanbul nach Samsun und dann, äh, fängt das dann wieder glorreich, also türkische, äh Unabhängigkeitskrieg. Und der St/ Gründung von türkische Staat 1973 ... #00:07:49-6#

Auch bei der Bearbeitung des demographischen Fragebogens notiert D2 zwar „niederländisch“, betont aber „eigentlich türkisch“ zu sein:

> D2: Also ich schreib‘ hier niederländisch, aber ich bin auf **Papier** niederländisch, ne (bestätigend) also, es ist Frage Nationalität al/äh, also eigentlich türkisch, ja? ... #01:01:40-0#

Anhand des Gegenstandes wird deutlich, dass D2 hier versucht, dass Osmanische Reich und Atatürk zu verknüpfen und spricht sich in jedem Fall für eine „türkische“ Identifizierung aus, wobei hier keine Gewichtung zwischen „osmanisch“ und „atatürkisch“ auszumachen ist. D2 bringt ein Bild auf seinem Tablet von Atatürk im Gewand eines osmanischen Kriegers mit:

> D2: Ja genau (lacht). Also Janitschar is‘ eigentlich, also äh so ‘n Elitesoldat, ähm, und dann Atatürk hat sich dann so, so verkleidet, ich weiß nicht warum, der sich dann so verkleidet hat und desweg‘n, als ich das in, ähm, ich üb/s/ hab‘ überlegt, „was nehm‘ ich da mit?“, irgendetwas osmanisch müsste sein, mit äh/s/**Krieg** zu tun ha‘m, **Soldat** zu tun ha‘m und dann aber, hmm, als ich Atatürk da d‘rin geseh‘n hab‘, oh (schnipst) perfekt, passt so sehr gut zusamm‘, Atatürk in, in so ‘m historische Kleid. Also. #00:08:23-3#

In der folgenden Passage nimmt D2 Bezug auf das „Türkische“ in Abgrenzung zur arabischen Welt. Er geht hier wieder auf die Vermittlung im Geschichtsunterricht ein, den er noch in der Türkei erfahren habe. D2 spricht hier zwar erneut Details der türkischen Geschichte an, inwiefern dies für seine Identifizierung wirklich relevant ist, bleibt aber offen. Die Aussage am Ende der Passage, es habe ihn nie interessiert, könnte zwar eine Distanzierung zum „Türkischen“ ausdrücken, ist vielleicht aber auch nur eine sehr übliche Haltung zum Thema Geschichte Jugendlicher (D2 spricht hier von sich selbst als Jugendlicher).

> D2: ... als ich in Türkei noch lebte war ähm, Atatürk, äh, also Kemalismus, sehr, äh, Laizismus sehr stark, also das is‘ das prägt dann auch wieder Geschichte und da distn/dista/distanzier‘n, distanzier‘n sich sehr deutlich von, äh, von arabische Einflüsse und ähm, also das is‘ eher so, so rückhaltig und ähm, hat uns gehindert und was weiß ich alles Mögliche. Die **ha‘m** uns verrat‘n wenn der ähm, nach ähm, Erste Weltkrieg und die ha‘m sich verbündet mit die Griech/ äh ne, ne (verneinend), mit ähm, Engländer und mit Franzos‘n und dann ha‘m uns verrat‘n und hmm ha‘m wir die Gebiet verlor‘n, ähm, also so (1s) wird das dann au‘ ‘rübergebracht und ähm (1s), ja aber, was ich, was ich jetz‘ so gut finde also d/ich hab‘ schon viel über ähm, also, Griech‘n, die da gelebt hab‘ ‘mal so, alt/griechische Städte und wo die dann gelebt hab‘m und das ha‘m wir schon gehabt also von Ur/Urkulturen, die in Mesopotamien ähm, präsent war‘n damals, also das is‘, das hab‘ ich schon gehabt, ja. Aber interessiert hat ‘s mich nicht (I lacht). Ich mein‘, äh, ich/

#00:13:38-1#

„deutsch-türkisch/türkisch-deutsch“

> D2: Und dann hat s‘e ‘s hochgeschleppt und gefragt, ähm, was das für ‘n Kamera is‘, und dann hab‘ ich so Geschichte erzählt, „das hat mit mein‘ Vater zu tun“ uuund mein Vater war auch so ‘n Technikfreak also für sein‘ Zeit damals, und ähm der is‘ so, hmm 1973 nach Holland und ähm, als Kleinkind bin ich mehr bei mein‘ Großeltern geblieb‘m in Türkei, und dort auch aufgewachs‘n. Und dann hat er äh, j/alle, erst ‘mal alles zwei Jahr‘n uns besucht in Türkei und bis wir groß genug war‘n und selber während der Sommerferien, äh, nach Türk/**Holland** flieg‘n konnt‘n. Und da hat der dann immer so mit un/oder mit äh/hmm Schreibmaschine und äh also so‘was, für die, für **die** Zeit, äh damalige Zeit war das so, so ‘n modernste Handy, die man hab‘m könn‘n jetzt, ne (bestätigend), und dann, ähm, hab‘ ich des nach sein‘ Tod, ähm, mitgenommen und äh stand irgendwo bei mir (1s) und dann hat D1 dann gefunden, ich fand ‘s irgendwie schön (I schmunzelt), dass sie das dann auch ‘rausgegrab‘m hat und dann auch mitgenomm‘ hat, ja. **Ja** und dann, als ich gesagt hab‘, „ja, du musst dann etwas mitnehm‘“ (I schmunzelt), mit Geschichte f/für dich zu tun hat, dann hat s‘e des dafür entschied‘n. #0:01:56-2#
>
> ...
>
> D2: Ja des is‘, das hat eher etwas, äh mit, mit mir dann zu tun, also das is‘ dann, weil ähm, also ich in T/Türkei gebor‘n, in äh, ähm (1s) Holland studiert und jetzt leb‘ ich seit fast 20 Jahr‘n in Deutschland und deutsche Geschichte interessiert mich dann auch und dann ähm irgendwann ‘mal kam dann D1 von ob‘n (lacht) mit Omas ‚Mein Kampf‘ ‘runter, und man fragt sich dann auch „oh, ich bin mit ‘n deutsche Frau verheiratet und wie is‘ des eigentlich“ und ähm, mein‘ Frau ähm, also mein‘, mein‘ Schwiegermutter (1s), äh, war mit ein‘ Mann verheiratet, sie war, äh, er war 35 Jahre **älter** als mein‘ Schwiegermutter und mein‘ Mutter, äh mein‘ mein‘ mein‘ Frau hat ihr‘ Mut/ Vater mit sieb‘m oder acht verlor‘n. Und dann fragt man sich dann auch so „Hmm, was war denn, was war das für ‘n Mann?“ und da wird dann auch ganz wenig darüber geredet und dann äh (1s), denkt man dann, ja, „Was war da los, in der Geschichte?“. Und, ja. Aber D1 wollte es pur, um Mama zu ärgern, mitbringen (alle lachen). #00:03:19-4#

D2 bringt seine Freude darüber zum Ausdruck, dass sich D1 dafür entschieden hat, die Kamera und somit ein Stück seiner Familiengeschichte zum Gespräch mitzubringen. Dann geht er darauf ein, dass D1s Provokation „Mein Kampf“ mitzubringen ihn sehr zum Nachdenken angeregt habe, nämlich darüber, dass er sich die Frage stelle, welcher Seite sein Schwiegervater im Zweiten Weltkrieg angehört habe, er ja auch Nazi gewesen sein könnte und er nun als „Türke“ dessen „deutsche“ Tochter geheiratet habe. Hier geht es also auch um von außen zugeschriebene Positionierungen: die „deutsche“ Frau, der „deutsche“, fraglich nationalsozialistische Schwiegervater und aus deren Sicht der „türkische“ Ehemann und Schwiegersohn. Diese Passage wirkt im ersten Moment etwas verwirrend, D2 scheint um das Eigentliche

herumzureden, was aber Ausdruck dafür sein könnte, das dies ein identitätsrelevantes Thema für ihn ist.

Dass D2s Tochter im Laufe der Erhebungssituation immer wieder auf das Dritte Reich zu sprechen kommt, kommentiert D2 mit „immer wieder verdammte Dritte Reich“. Damit könnte D2 eine Haltung zum Ausdruck bringen, die so auch dem geschichtskulturellen Mainstream zuordenbar wäre. Denkbar wäre aber auch, dass sich D2 nicht oder zumindest nicht hauptsächlich für die Geschichte des Dritten Reiches interessiert, weil eine Identifizierung mit der deutschen Geschichte für ihn nicht zentral ist und er eine andere Identifizierung, zum Beispiel eine „türkische“, wählt. In jedem Fall schwingt im Ausdruck „verdammt“ seine emotionale Betroffenheit mit.

> D2: Immer wieder verdammte Dritte Reich (lacht). #00:41:02-5#

Ebenfalls für das „Deutsch-Türkische/Türkisch-Deutsche“ spricht der Vorsitz von D2 eines „deutsch-türkischen/türkisch-deutschen“ Kulturvereins. Viele der anderen Interviewpartner*innen wie A2 oder B1 sind ebenfalls sehr engagiert, meist aber eher in türkischen oder islamischen Vereinen oder Gemeinden, zum Beispiel im Vorstand einer Moschee.

Nun beschreibt D2, dass er und seine Familie auch in der Türkei nicht der Mehrheitsgesellschaft angehört hätten. Damit grenzt er sich von **den** „Türk*innen“ ab. An anderer Stelle erwähnt er, dass seine Familie zu den „Balkantürken“ gehören würde. Außerdem bleibt D2 der türkischen Geschichte beziehungsweise dem was davon vermittelt wurde sehr kritisch gegenüber eingestellt. Anders als zum Beispiel A identifiziert sich D2 hier nicht mit der „türkischen“ Sichtweise, beispielsweise verwendet er hier nicht den Ausdruck „wir“ wie dies bei A häufig vorkommt. Hier wird also eine Identifizierung deutlich, die sich von der türkischen Mehrheitsgesellschaft deutlich unterscheiden könnte. Vielleicht drückt D2 hier auch eine „deutsch-türkische/türkisch-deutsche“ Identifizierung aus, wenn seine kritische Haltung der türkischen Geschichtsvermittlung gegenüber vom deutschen Einfluss durch seine Migrationsgeschichte herrührt. Auf weitere Ausführungen soll an dieser Stelle verzichtet werden, weil auf den Textausschnitt bereits an anderer Stelle eingegangen wurde (siehe *5.1.2 Exkurs Funktionen von Identifizierungen*). Es soll aber noch einmal auf die Theorie der sozialen Identität von Tajfel und Turner verwiesen werden, die als Grundlage für verschiedene Gruppenzugehörigkeitszuordnungen, so wie sie D2 hier beschreibt, angenommen werden kann (siehe *3.3.5 Theorie der sozialen Identität nach Tajfel und Turner*).

> D2: Ähm, ah ja, jetz‘ jetz‘ rückblickend ähm, ähm (2s). Naja d/das hätte also osmanische Ge/ähm, mh, äh, Staat, also wie, wie, wie das so äh, gegründet is‘ und wie, wie des so funktioniert hat, also das is‘, ähm, das was ich gekriegt hab‘, war sehr einseitig, also das is‘ mit, mit erobert und erobert und plötzlich war alles weg, aber wie saß, wie war denn der Staat, also da äh, wie hat ‘s dann trotzdem funktioniert, äh, zum Beispiel, ne (bestätigend), die Zult/ äh, also, ähm, in, in, ähm, in Türkei krieg/krieg‘, hab‘ ich das nich‘ mitgekriegt, aber in, in Deutschland, wenn ich mit **freie** Geschichte beschäftige, dü/osmanische Geschichte beschäftige, das osmanische, ähm, Padischah, das sin‘ Sultans, also das da, ähm, hmm, das die äh/erst a‘mal, was die gemacht hab‘m, eigene Brüder ‘mal, äh, aus dem Weg räumen und

ähm, dass die nie mit ‘n äh, dass f/**alle** Sult/äh, Padischah, also alle, ähm, Sultans war‘n mit ähm, **nicht** christliche Frau‘n verheiratet und das is‘, äh das is‘ auch etwas, was man da in Türkei nicht darüber redet, aber wenn man sich explizit damit beschäftigt, hört man das dann auch und äh, ähm so Viel/Viel/Vielvölkerstaat war Osmanische Reich also und dann äh, wie ‘s da da d‘raus so ‘n nationalistischer türkischer Staat ‘rausgekommen und äh, und dann ähm (1s), zum Beispiel die Janitschare, also das war‘n ähm, **Jungs**, kleine Jungs, die von eroberter christlicher Gebiet‘n genommene, äh, **Jungs**, äh, die dann auch, äh, islami/islamisiert wird‘n und äh, in die Schule geschickt werd‘n und dann ähm war‘n aber beste Soldat‘n von Osmanische Reich und ähm, was mich dann noch, ähm (1s), später so interessiert, also ähm, Gründung von äh Türk/Türkische Republik, erste äh, Parlament da saß‘n äh, Juden d‘rin, Armenier, Griechen und äh, da saß‘n At/äh, Jesiden d‘rin da saß‘n Kurd‘n d‘rin, traditionell kurdische Kleidung auch und das war, ähm, aber mit Unterzeichnung von Lausanne ähm Friedens/ähm, Abkommen, ähm, hat man plötzlich nur von Türk‘n geredet. Ja, also das is‘ dann wie wi/und wir hab‘m die denn Alliiert‘n, äh, da eine Rolle gespielt. Weil der Staat musste ja auch äh, anerkannt werd‘n, von W/Weltmä/Mächte damals und die müss‘n das auch zugestimmt hab‘m. Dass da d‘e Kurd‘n plötzlich verschwund‘n und verschwind‘n oder, äh, griechische, ähm, Abgeordnete. Ähm, oder armenische Abgeordnete, hmm, plötzlich (1s) **nich‘** mehr existier‘n und dann Austausch und Völkeraustausch, was man dann **nennt**, äh, das da viele, äh, Griech‘n aus W/Westtürkei Ägäis nach Griechenland zurück müss‘n und viele Türk‘n, die Balkan oder Griechenland gelebt hab‘m, die dann nach, äh, in die Türkei gehen müss‘n und mein‘ Eltern oder Großeltern, ähm, die war‘n sieb‘m, acht Jahre alt und die sind dann, so wie die Sudetendeutsch‘n hier, von äh ähm Balkan nach äh, Zentralanatolien zurück. Also Vergleiche seh‘ ich dann auch so, also Deutsche Kultur, Geschichte und türkische Geschichte. Also das macht, das sind interessante Dinge für mich damals, **mich** jetzt interessiert. Aber damals, als ich da so alt war wie D1 (seufzt), war Geschichte (D2 und I lachen), wahrscheinlich sooo wichtig für D1 jetzt (lacht). #00:17:34-9#

...

D2: Was ich für türkische äh Geschichtsunterricht sage, es is‘ aber schon, ähm schon sehr lange her, ähm hmm fin/ich fände in Türkei, aber das bewegt sich auch in gute Richtung mittlerweile, äh das war sehr **einseitig,** also das äh, also äh, hab‘ ich ja am Anfang auch gesagt, nie ein Krieg verlor‘n und ähm (1s) und dann ähm sehr gewisse Sach‘n werd‘n ausgeblendet und ähm, also „wir sind gut, ander‘n, alle ander‘n sind böse“. Und vielleicht is‘ das Zeitgeist damals gewes‘n, weiß ich nicht, ähm, wie das jo/jetzt so in Türkei is‘ in Geschichtsunterricht ähm aber das fände ich dann gut also dass da äh, dass Geschichte äh nicht so **einseitig** erzählt äh wird. Also äh da ähm (1s), kann ich aber nich‘, hier nich‘ beurteil‘n also wie des äh also die Deutsch‘n sind, was des Zweite Weltkrieg betrifft sind sehr äh **selbstkritisch** und ähm, aber wie des dann so weitere Geschichterzählung so is‘ also wir ha‘m dann offizielle Erzählung gehabt immer. Und ich finde eben in so ‘n ähm, äh sch/ja wenn der Staat bestimmt, was da so an Geschicht‘ unterrichtet wird, äh ich

> mein‘, hmm, das kann man eigentlich ähm, hmm, für mich hat das keine Bedeutung. Und ähm, ich finde ich fände wenn wenn wenn die Geschichtunterricht in in äh, Schul‘n oder Universität‘n, also allgemein, also das sollte schon ähm weitestgehend äh unabhängig sein. Und ähm und das ähm (1s), war in Türkei nicht so. Also ich bin in Türkei äh bis Ende äh Gymnasium also Liseum is‘ irgendw/vergleichbar mit Gymnas/studiert, äh oder Schule äh A/Abi gemacht, s/sagt man in Deutschland, glaub‘ ich und äh, ich komm‘ nach Deu/äh, Holland während meiner äh (1s) Sozialpädagogikstudium äh merke ich da „oh äh, es gibt Kurd‘n, die unterdrückt werd‘n, es gibt äh äh Aleviten“, äh also äh und dann ähm „oh was is‘ mit Armenier und was is‘ mit äh Griech‘n“ und äh die Fragen tauchen erst da auf. Aber das kann man mit mit Deutschland nich‘ vergleich‘n glaub‘ ich, weil das is‘ jetzt äh türkische äh System Schulbildungssystem war eher zu vergleich‘n mit so ‘n kommunistische‘ Länder also sehr staatlich äh sehr äh äh i/i/indoktriniert heißt das auf Deutsch glaub‘ ich, ne (bestätigend), also das ist also, so ist es und äh Kritisches gibt ‘s nicht und äh „stell‘ keine Frag‘n, lern‘ die Dinge auswendig, wann da welche Schlacht äh äh von welches äh Kommandant ähm gewonn‘n word‘n is‘“ und dann fertig. #00:37:42-7#

Besonders zeigt sich D2s „deutsch-türkisch/türkisch-deutsche“ Haltung darin, dass er ganz besonders nach Gemeinsamkeiten in der Geschichte zwischen der Türkei und Deutschland sucht. Auch viele der anderen Interviewpartner*innen tun dies, jedoch keiner so explizit und detailliert wie D2. So berichtet er zum Beispiel von den Türkenkammern in Deutschland, die Gegenstände des Osmanischen Reichs (hier geht es wiederum hauptsächlich um das Osmanische Reich) sammeln würden, von Atatürk, der die preußische Militärschule besucht habe oder vom Bau der Bagdadbahn. D2 drückt hier vor allem eine große gegenseitige Wertschätzung Deutschlands/Europas und dem Osmanischen Reich/der Türkei aus.

> D2: Nich‘? Ok. Also das [spricht hier von den Türkenkammern] is‘ w/ umfangreichste, äh europ/Sammlung in Europa über osmanische, äh, Geschichte und in, in, in, in, äh Europa gab ‘s dann, in in Deutschland gab ‘s dann, Kaiser Friedrich Zeit‘n, äh, nochmal so ‘n so ‘n Zeit, wo die Türkei Osmanische Osman/Osmanische sehr ‚in‘ war, da hat sogar ein‘ Soldat‘n, äh sei/sein, eine, äh ich weiß nich‘ wieviel‘ Soldat‘n, also sind extra türkische Kleider gehabt und Zelt‘n bring‘n lass‘n und ähm also das, äh und seitdem, äh sammeln dann ähm die Leute dann auch äh und das is‘ ‘n sehr große un/ Ge/hmm, ne (verneinend) des hast du in Kaiserslautern nich‘ gehabt, da warst du anders unterwegs, also das is‘ in Dresd‘n ‘ne große Sammlung von osmanische, äh, **Gegenstände** in europäische Raum. Und das war für mich sehr interessant und dann dann kam der, weil türkische und deutsche Geschichte, ähm, erste Mal mit Atatürk als er in Preuß‘n in ähm, Militärschule war. Und das is‘ für mich dann die erste, äh, Verbindung gewes‘n und dann Bagdad, ähm, ähm, Zugverbindung ähm, Orientexpress und das ha‘m die Deutschen gemacht in, in osmanische Zeit. Und das war äh für mich dann bis ich dann in Dresd‘n war, erste äh, deutsch-türkische Begegnung und dann hab‘ ich aber schon erfahr‘n, also dass also so 1700 noch ‘was, also dass da schon, äh, Kaiser gab, die sich dann sehr für Kultur interessiert hat

> und Gegenstände gesammelt hat und ähm so, so, so f/äh, die ha‘m F/Feste gefeiert in türkische, äh (1s), Gewand und Pferde so o/auch mit, mit, ähm ... #00:27:02-5#

„deutsch“, „Europa“, „Religion“

Vor allem im Verlauf des Gesprächs geht D2 – vielleicht motiviert durch D1, da sich sonst kein gemeinsamer Konsens zu finden lassen scheint – mehr und mehr auf deutsche Geschichte ein und betont diesbezüglich sein Interesse. Er erwähnt verschiedene Völker wie die Germanen und die Franken, den König von Bayern, die Bundesländer und die Bedeutung Österreichs:

> D2: ... wenn ich Zeit finde, mich dafür interessiere äh wie is‘ die deutsche Kultur zum Beispiel, wie is‘ Deutschland Deutschland geword‘n und äh welche Völker von Frank‘n, German‘n und ähm (1s), was weiß ich alles Mögliche also, ähm, warum denn so Bundes/äh, Bundesländer und äh, ähm, hmm, König Bayern und äh w/wie war das mit Österreich und ähm Südtirol war das Deutsch oder nicht Deutsch und ähm. ... #00:31:52-3#

Die folgende Gesprächspassage zeigt ein Beispiel bei dem D1 und D2 sich bezüglich der Ausführungen über Geschichte annähern. Vor allem findet eine Annäherung durch D2 statt. Beide interessieren sich für das Mittelalter und das Spiel „Age of Empires“. Im bisherigen Verlauf der Erhebungssituation liegt das Interesse bei D1 hauptsächlich bei der Geschichte des Zweiten Weltkriegs, bei D2 bei türkischer Geschichte. Außerdem kommt D2 auf die Religionen und die Kreuzzüge zu sprechen und betont die gemeinsame Linie der Religionen Judentum, Christentum und Islam. Generell identifiziert er sich aber nicht „religiös“, auch wenn er hier darauf Bezug nimmt. Im Weiteren setzt sich D2 vor allem mit der deutschen und mit europäischer Geschichte auseinander, kommt auf die Gründung der Nationalstaaten zu sprechen, was er als Grundlage für den späteren Nationalsozialismus ansieht und auf die französische Revolution. Es könnte sich hier also um eine „deutsche“ Identifizierung von D2 handeln, es könnte aber auch sein, dass D2 nur deshalb auf deutsche Geschichte zu sprechen kommt, um eine gemeinsame Grundlage zu den Interessen von D1 herzustellen:

> D2: [Ja, w/w/ungefähr so, kommt schon hin, also da, also bei mir w/war das dann auch oder **ist** es **immernoch,** also Mittelalter, ähm, ähm, was ich jetzt so gerne mir anschaue, so so Burgen, Burg Burgen, wie heißt es mehrfach, [Burgen. #00:42:10-4#
>
> ...
>
> D1: /oh Ritter fand ich aber auch immer [cool, als ich noch kleiner war. #00:42:13-6#
>
> D2: [Eben also Ritter/Ritter/Ritterzeit und dann äh, ja da da so so äh/ #00:42:18-6#
>
> D1: /Age of Empires (lacht)/ #00:42:19-9#
>
> D2: /Age of Empire (lacht), ja, von von äh Nebeln von Avalon Zeit‘n, also so ähm also da äh das is‘ eher so England, aber fasziniert mich auch und Kreuzzüge und ähm und dann äh religiöse Geschichte. Und äh weil, und das

> is‘ auch so so was mir äh was mich dann so interessiert und so so auch so ähm, wir ha‘m auch ‘was, das betrifft eine gleiche Geschichte. Also da wo ‘s von Christentum also von Judentum Christentum und Islam das is‘ eine **Linie** ja und das is‘ dann auch ähm, das kommt ja alles auch von von ähm, ähm, von Israel jetzt also wo wo wo Israel jetzt ist, ne (bestätigend) und das is‘ dann, das geht dann durch Türkei und ähm (1s) das is‘ dann so so für mich was da so äh interessant is‘ und dann äh, natürlich die Nationalismus äh, aber das fängt bei mir nich‘ mit mit Dritte Reich an, das fängt bei mir an, wie die Stadtstaaten äh Nationalstaat‘n gegründet wurden in Europa also mit mit äh Französische Revolution also da äh Frankreich und dann ähm und dann äh das is‘ das is‘ auch äh, hmm für mich dann auch wieder so alles so angefangen hat die ganze äh hmm (1s) wie D1 das auch gesagt hat, die anderen auszuschließ‘n, und dann äh abzuschlacht‘n also das is‘ dann ähm gut rel/religiös is‘ des äh vorher war das Re/Re/**Religion** und dann äh kam das Nationalität und äh Nationalstaat‘n und dann ähm. Das sind so mein‘ Interesse‘gebiet‘n, also ja und dann ja. #00:44:03-5#

„türkisch“

D2 vergleicht die Weitergabe in deutschen Familien des Buches „Mein Kampf“ beziehungsweise der Bibel mit der Weitergabe des Korans. In seiner Familie spiele das keine Rolle, auch wenn die Mutter einen Koran besitze und regelmäßig darin lese. Dass sich D2 hier mit deutschen Familien vergleicht, könnte zeigen, dass sich D2 als nicht „deutsch“, sondern „türkisch“ wahrnimmt aber von vergleichbaren Attributen zwischen dem „Deutschen“ und dem „Türkischen“ ausgeht. Hier sei noch einmal auf die Ausführungen zu Tajfels und Turners Theorie der sozialen Identität verwiesen (siehe *3.3.5 Theorie der sozialen Identität nach Tajfel und Turner*). D2 stellt sich hier die Frage, wie das bei ihnen sei. Anders als zum Beispiel bei A ist hier nicht davon auszugehen, dass „bei uns“ automatisch „bei den Türk*innen“ bedeutet, sondern könnte hier wahrscheinlich auch spezifisch auf die eigene Familie bezogen sein.

> D2: Hmm. (1s). Naja das is‘ ich glaub‘ in der deutsche‘, äh, Geschichte also, hmm, Nationalsozialismus, da wird **nicht** darüber geredet und d/d/des is‘ aber auch im Hintergrund is‘ immer ‘n Fragezeichen, ‘n Ausrufungszeich‘n da und ähm, das is‘ für manche Familien, kann ich mir vorstell‘n das so so ‘n, so ‘n ‚Mein Kampf‘, äh, Exemplar wie so‘was wie Bib‘l is‘, ne (bestätigend), also das is‘ auch, dass er von Generation zu Generation weitergegeb‘m wird (2s). Mit welche aktuelle äh (2s) Orientierung dann auch jetz‘, ne (bestätigend)? Also da, ähm, weil das is‘ auch, eher was ich auch so gehört hab‘ in deutsche Familien gehört dann auch, dass so ‘n paar **Bibel** da ‘mal so von Generation zu Generation weitergegeb‘m wird. Was ich dann auch alsi/ eig‘ntlich interessant finde und dann, äh, wenn ich so von deutsche, hmm, Geschichte ‘was höre, dann frag‘ ich dann mich, frag‘ ich mich dann auch „Also gut, **wie** is‘ des bei **uns**?“ und dann, äh, gibt ‘s das zum Beispiel so ‘n Koran, der dann auch von Generation zu Generation weitergegeb‘m wird. Gibt ‘s nicht. Also mei‘ Mutter hat so ‘n, so ‘n Koran (1s) uuund, das is‘ dann auch, damit, damit könnte man auch eigentlich anfang‘n, weil sie hat da

> eigene, hmm, Sach'n da reingeschrieb'm und sie liest dann auch jed'n Tag aber so 'n/so 'n Geschichtsbewusstsein ähm, gibt 's da nich' so sehr bei mir, also bei **mein** Familie ... #00:05:33-9#

D2 sieht sich zugehörig zu einer „türkischen Arbeiter- und Bauernfamilie", also zu einer niedrigeren Gesellschaftsschicht und erklärt damit das geringe Geschichtsbewusstsein und den niedrigen Stellenwert von Geschichte (so sieht zumindest D2 das) in seiner Familie. Weil hier die Verbindung der Gesellschaftsschicht zur Türkei gezogen wird, soll dies der „türkischen" Identifizierung untergeordnet werden. Generell wäre aber auch eine zusätzliche Kategorie „Bildungs- und Gesellschaftsschicht" denkbar, die unabhängig von der Nationalität in der Befragung aber nicht auftritt:

> D2: ... ich hab' also ich bin, also mein mein ähm mein mein Vater war äh mein Opa war Bauer, mein Vater war Arbeiter und ähm aus einfache Verhältniss'n, also da werd'n einfach glaub' ich keine äh, weil als mein Vater is' an, mein Vater is' an Krebs gestorb'm, wir wusst'n schon sechs Monaten vorher, dass er sterb'n wird, dann ich natürlich so 'n Familientherapeut dann „oh Abschied und äh was gibt er mir dann mit damit ich 's weitergeb'm kann?" und äh (3s), nix, also keine Geschichte oder Gegenstand ... #00:49:14-2#

„Islam" (als abgelehnte Kategorie)

Eine religiöse Zuordnung, das zeigt der demographische Fragebogen, wählt D2, obwohl er Moslem ist, für sich **nicht:**

> D1: Aber eigentlich is' sie nich', na, ihr seid **beide** nichts. Also Mama is' zwar getauft, aber sie/ #01:01:59-1#
>
> ...
>
> D2: Also ich mach', das is' eher besser passend bei uns, weil, wenn ich jetzt mir Moslem schreibe, is' nich'/ #01:02:05-9#
>
> D1: Aber wir geh'n, aber wir geh'n einmal im Jahr in die Kirche. Zu Weihnacht'n. #01:02:09-1#
>
> D2: Sogar **ich** gehe auch. #01:02:10-0#

Auch hier zeigt sich die Anpassung durch D2 an seine Familie, die sich vorwiegend als „deutsch" und an dieser Stelle „christlich" identifiziert. Er könnte ja auch ausführen, dass er von seiner Familie oder Tochter erwarte, ihn in die Moschee zu begleiten und muslimische Feiertage zu feiern.

Zusammenfassend lässt sich sagen: D1 identifiziert sich weitgehend „deutsch", D2 „türkisch", im Laufe des Interviews „deutsch-türkisch/türkisch-deutsch". Damit stellt Familie D eine Besonderheit dar. In allen anderen Fällen gibt es deutliche Übereinstimmungen zwischen Eltern und Jugendlichen, was die geschichtliche Identifizierung betrifft. Vielleicht ist das auch ein Grund dafür, dass sich D2 im Laufe des Gesprächs „deutsch-türkisch/türkisch-deutsch" orientiert, um damit eine Basis zu D1 zu schaffen.

Anmerkung: An dieser Stelle soll noch einmal auf Pühringer verwiesen werden, der ebenfalls eine größere Identifikation mit dem Herkunftsland ausfindig macht, wenn beide Elternteile migriert sind (was bei D1 nicht der Fall ist) (siehe *3.4.9 Pühringers Studie zum Thema Einfluss eines Migrationshintergrundes auf Identität und Geschichtsbewusstsein*).

5.1.7 Fallbeispiel F: „In meine Adern fließt türkisches Blut, aber so unsere Verhaltensweise, wie wir so red‘n und wie wir hand‘ln so, des is‘ schon mehr Deutsch“ (F5)

Nun soll noch auf Familie F eingegangen werden. Sie gibt ein Beispiel einer gemeinsamen Verfertigung auch während des Gesprächs (siehe *3.5.4 Die Forschungsgruppen um Welzer und die Frage nach der intrafamiliären Tradierung von Geschichtsbewusstsein bezüglich des Zweiten Weltkriegs*). Darauf wird auch bei der intrafamiliären Tradierung noch eingegangen (siehe *5.3.5 Fallbeispiel F: „Ich denk‘ die Kinder, die bekomm‘m des jetzt zwar vermittelt, aber erst, we‘ ma‘ älter is‘, reifer is‘, denk‘ man ‚ah, die Geschichte war schon wichtig‘“ (F3)*). Sowohl Eltern als auch Kinder können am ehesten der Kategorie „deutsch-türkisch/türkisch-deutsch“ zugeordnet werden.

Zunächst soll wieder auf die Jugendlichen, im Anschluss auf die Erwachsenen eingegangen werden.

F1 und F2

Obwohl ich in diesem Interview von Anfang an auch das „Türkische“ als relevant erwähne, gehen F1 und F2 deutlich weniger darauf ein, als andere jugendliche Gesprächspartner*innen.

„türkisch“

Das „türkische“ Bezugssystem spielt bei F1 und F2 immer wieder eine Rolle, ist jedoch nicht so dominierend wie beispielsweise bei A1. So wird unter anderem darauf eingegangen, dass sie etwas über die Türkei in der Schule erfahren wollen würden, aber auch über andere Länder. Im weiteren Verlauf wird oft **nicht** explizit auf die Türkei eingegangen, sondern die Türkei wird als eine unter vielen anderen Ländern betrachtet, über die man gerne etwas erfahren wolle:

> I: Ja. Welche Länder würd‘n dich da besonders interessier‘n oder is‘, wär‘ des dir da ga/total egal? #00:05:55-4#
>
> F2: K/ähm, mich als Türke die Türkei als erstes, dann USA, England, Spanien, also alles Mögliche halt. #00:06:06-9#

F2 betitelt sich hier als „Türke“ und stellt die Türkei an die erste Stelle.

Eine weitere Passage betont die besondere Wertschätzung für das „Türkische“. Darin steckt vor allem aber auch die Betonung der Wichtigkeit des Freundeskreis und der Gleichaltrigen:

> F2: In der Jug‘nd benutzt man ‘s auch als Geheimsprache, wenn ein‘n keiner versteh‘n soll. Ja so red‘ ich ab und zu mit mein‘n Freund‘n türkisch, ja. #00:51:12-5#
>
> I: Aber des heißt ihr könnt t/türkisch sprech‘n. #00:51:19-2#
>
> F2: Ja. #00:51:17-6#

Hier wird die türkische Sprache angesprochen, die als Geheimsprache zu anderen Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund dient. Das „Türkische“ gilt hier also nicht nur als intrafamiliär, sondern spielt auch eine Rolle innerhalb der Peergroup. Es bleibt zu erwähnen, dass dieser Aspekt nicht direkt mit Geschichte in Verbindung steht, allenfalls kann die gemeinsame türkische Sprache als Ausdruck einer die Jugendlichen verbindenden Migrationsgeschichte angesehen werden.

„türkisch“, „Islam“

Vor allem als es um die Gegenstände der Familie geht, die sie mit Geschichte verbinden, werden immer wieder Verbindungen zur Türkei gezogen, vor allem aber zur eigenen Familie in der Türkei. Darauf gehen auch die Erwachsenen im Interview ein. So benennt F1 die selbst gemachten Gehstöcke von seinem Großvater, F2 betont den Koran (hier wird also am Rande die „Religion“ herangezogen) und einen Speer, den sie aber auf dem Flohmarkt gekauft hätten. Dieser scheint durch die Aneignung auf dem Flohmarkt nicht eindeutig der eigenen Geschichte zugeschrieben zu werden. F3 schreibt F2 die „Indianer“ zu, die unter seinem Bett liegen würden. Hier findet also keine „türkische“ Zuschreibung von der Mutter statt. Weitere Ausführungen der Familie, vor allem der Elterngeneration, folgen noch.

> F1: Des Einzige, was ich vielleicht **bisschen** mit G‘schichte verbind‘n könnte, wär‘, der Vater von mein‘n Vater, also mein Opa, ähm, der hat, ich glaub‘, Olivenbäume müsste sein. Passt so? #01:15:05-2#
>
> F4: Hmm (bestätigend). #01:15:05-2#
>
> F1: Der macht aus Olivenbäum‘m, [der schnitzt die. Oder war ‘s ‘n Apf‘lbaum? #01:15:08-5#
>
> F4 [Äh, Apf‘lbaum. Apf‘lbaum. #01:15:07-3#
>
> F1: Aus Apf‘lbäum‘m, die schnitzt er und dann macht er irgendwie so ‘ne Schicht d‘rauf oder so und und macht daraus a Krück‘n beziehung‘wei/ Gehstöcke. #01:15:22-4#
>
> F4: Das ha‘m ma doch da, in der Ecke links. (Anmerkung der Interviewerin: unverständliche Kommentare durch F3, F1 und F5). #01:15:20-1#
>
> F2: Ja, ok, ich hol‘ ‘s. #01:15:25-5#
>
> I: Und des hat dein Opa angefertigt sozusag‘n. #01:15:28-7#
>
> F4: Hmm (bestätigend). #01:15:27-2#
>
> F1: Genau, genau, und di/direkt in der Türkei. #01:15:32-2#

> … (Kommentare zum Holen des Stocks durch F5 und F3)
>
> F5: Handarbeit, eine Woche. #01:15:31-3#
>
> F1. Hätt‘st halt g‘sagt „ein Jahr“, dann hätt‘ ‘s an Wert g‘wonn‘n (F3 lacht). #01:15:39-9#
>
> F4: Nein, in einer Woche schafft er eine. #01:15:41-0#

Dass F1 auf witzige Art und Weise betont, F4 hätte besser ein Jahr Arbeitszeit für einen Gehstock angegeben, könnte auch für eine dahinterstehende emotionale Bedeutung des Gehstocks stehen, nämlich ein Wunsch nach einem höheren Wert und einer damit einhergehenden höheren Wertschätzung für den aus der Türkei stammenden Gegenstand des Gehstocks.

Insgesamt wird im Gespräch wenig über die „türkische“ Geschichte gesprochen, F1 scheint an einer Stelle selbst recht nachdenklich, dass ihm nicht mehr dazu einfalle, was wiederum doch seine Betroffenheit diesbezüglich zum Ausdruck bringt und ein Anzeichen für seine zumindest teilweise „türkische“ Identifizierung sein könnte:

> F1: Nein (schmunzelt). (1s). Äh, eig‘ntlich, eig‘ntlich gar nichts (wirkt fast nachdenklich). (1s). Na ich hör‘ halt immer wieder, von mein‘n Eltern, von mein‘ Onkel immer wieder so einzelne Geschicht‘n und einzelne Details, aber (1s) [so richtig, dass ich mich da viel. #00:11:02-3#

„deutsch-türkisch/türkisch-deutsch“

Das folgende Beispiel zeigt ein Unterlaufen eines allgemein anerkannten „deutschen“ geschichtskulturellen Konsens. F1 wirft in den Raum, dass die Juden viel zu vorsichtig behandelt werden würden und man immer nur den „Deutschen“ die Schuld zuschieben würde. Es wäre zwar denkbar, dass auch Jugendliche ohne Migrationshintergrund einen solchen Gedanken verfolgen, es könnte aber sein, dass das Aussprechen dieses Gedankens vor allem auch erst durch den Migrationshintergrund von F1 und einer zumindest nicht hauptsächlich „deutschen“ Identifizierung möglich wird. In der Textpassage sieht sich F1 zum einen als „Deutscher“, der nichts gegen Juden sagen dürfe, zum anderen grenzt er sich davon ab, indem er betont, türkische Eltern zu haben und damit die Verantwortung der „Deutschen“ am Zweiten Weltkrieg nicht mittragen zu müssen. Damit liegt hier eine Bezugnahme auf eine „deutsch-türkische/türkisch-deutsche“ Kategorie vor.

> F1: Ich, ich find‘ des auch krass, also ich bin jetz‘ kein Antisemit, aber ich find‘ ‘s krass, dass man **nichts**, aber auch wirklich gar nichts geg‘n Jud‘n sag‘n darf, also zumindest kommt es mir so vor. Denn sobald man irgendwie sagt „ihr habt des und des falsch g‘macht“, is‘ man **sofort** Antisemit und wird als Nazi bezeichnet. Aber egal, also so kommt ‘s mir zumindest vor. Und ich, ich find‘ ‘s auch schade, dass man im G‘schichtsunterricht, also, ich weiß nich‘, ob ‘s an den Lehrern la/selber lag, weil die war‘n jetz‘ die sin‘ meist‘ns Ü50 g‘wes‘n, ja? ... #00:38:08-6#
>
> ...
>
> F1: Und ich fand ‘s auch krass, dass die (1s) auch wirklich zum größt‘n Teil versucht ha‘m, uns dann Schuldgefühle einzured‘n, also dass wir uns quasi verantwortlich fühl‘n müss‘n, für des, was in Zweit‘n Weltkrieg getan wurde.

> Ich mein‘, wa/also jetz‘ nich‘ in mein‘ Fall, ja, ich mein‘, meine Eltern komm‘m aus Türkei, ähm, sondern äh deutsche Großeltern so‘zag‘n, dass man sich für die noch verantwort‘n muss, was die damals im Zweit‘n Weltkrieg getan ha‘m, also dass die dann da wirklich Mitglieder in der NSDAP war‘n oder dass die dann auch wirklich in dies‘n ähm KZs dann mitgearbeitet hab‘m, ja un/nd dass wir dann uns immer noch schuldig fühl‘n müss‘n und uns ‘ann quasi, wie soll ich sag‘n, sehr vorsichtig gegenüber (1s) Jud‘n äh verhalt‘n müss‘n, ja, ich mein‘, ich persönlich kenn‘ ich kein‘ Jud‘n, aber. #00:38:54-4#
>
> ...
>
> F1: [Hatt‘ ich schon ziemlich stark des Gefühl. Ja, hatt‘ ich schon ziemlich stark des Gefühl, weil, ähm, wie soll ich sag‘n, [es war/ #00:39:08-4#

„deutsch“

Im Allgemeinen dominiert im Gespräch F durchgehend die deutsche Geschichte. Die Erhebungssituation beginnt auch direkt damit. Das ist so nicht immer der Fall (zum Beispiel wenn man Familie F mit Familie A vergleicht [siehe *5.1.5 Fallbeispiel A: „Also ich bin ja Türke.“ (A1)*]).

„Westen“

Als eindrucksvoll gilt die Zeitreisefrage als indirekte Möglichkeit etwas über die Identifizierung zu erfahren. Sowohl F1 als auch F2 reisen nicht in die Türkei und ziehen das auch nicht in Erwägung (anders als beispielsweise A1 und B1). F1 beschreibt eine nostalgische, romantische Vorstellung der 1960er, 1970er Jahre und die Flower Power Bewegung, F2 die Dinosaurier und die Entdeckung Amerikas und bezieht sich damit auf den „Westen“:

> F1: Also jetzt spontan, wirklich spontan, jetz‘ mi/mit, in meinem Alter wäre ich gerne in 60ern, 70ern, um ehrlich zu sein, hauptsächlich weg‘n Musik, weil ich mache selber auch Musik, spiel‘ Gitarre, bisschen Keyboard. Genau und eher in die Zeit, weil ich kann mir net vorstell‘n, dass irgend‘ne and‘re Zeit für mich mehr in Frage komm‘m würde. Allein/ #00:58:24-5#
>
> I: /Und was würdest du dir dann da so anschau‘n? #00:58:24-8#
>
> F1: Äh, nich‘ anschau‘n, aber ich, ich find‘, also des was man sieht und was man hört, was in der Zeit los war, also dieses Lebensgefühl allgemein, diese Flower Power, also ich mein jetz‘ nich‘ Drog‘n, ja doch auch schon mit (I lacht), [einbegriff‘n bisschen. #00:58:39-3#
>
> F1: Auch einfach diese Freiheit, dass dieses Lockere einfach, mein‘ heutzutage jetz‘ in der Jugend is‘ es ja so, vor allem jetzt wo alles digitalisiert is‘, jetz‘ über Facebook und und, und dass man ‘s nur chattet. Dass ma‘ sich da wirklich getroff‘n hat und am Lagerfeuer Gitarre g‘spielt hat und und auch drauß‘n gezeltet hat und im Freien war. Und da wirklich mehr unternomm‘m hat, ähm, und, und des gibt ‘s halt, find‘ ich (1s), ähm, nich‘ in der Zeit jetzt. Also des is‘ wirklich, wie soll ich sag‘n, eher Computerspiele und wie g‘sagt Facebook, Twitter und und weiß ich nich‘ was und und lauter Videospiele

und und/ #00:59:15-2#

...

F1: Youtube (1s), genau. [Also fänd‘ ich ziemlich cool, wenn ich, wenn ich in der Zeit aufg‘wachs‘n wär‘ und dann Woodstock, Jimy Hendrix, also geiler geht ‘s net, ja. #00:59:29-6#

...

F2: Es gäb‘ vielleicht zwei Zeit‘n, einmal (1s) die Dinosaurier, weil des int‘res/ int‘ressiert mich scho‘, w/wie die gelebt hab‘m. #00:59:51-4#

F1: Stimmt. #00:59:51-4#

F2: Wie die aussah‘n und (1s) ja, ob ‘s sie wirklich gab, also man findet ja Skelette und die Knoch‘n, aber ob s‘e wirklich so ausgeseh‘n hab‘m oder nich‘. Und dann vielleicht noch die USA, w/als die Europäer da ei/(2s)/ ankamen und wie sich des alles entwick‘lt hat. Dass man des dann noch miterlebt. #01:00:14-0#

F4: Indianderzeit. #01:00:16-8#

F3: Kolumbus. #01:00:19-2#

F3, F4 und F5

„türkisch“, „osmanisch“

Schon bei der Begrüßung durch F3 findet eine „türkische“ Identifizierung statt. Zu diesem Zeitpunkt läuft aber das Diktiergerät noch nicht. F3 betont, dass sie einen Kuchen habe backen wollen, sich dann aber, weil sie ja schließlich „Türken“ seien, sich für „türkisches“ Blätterteiggebäck entschieden habe.

Die „türkische“ Identifizierung zeigt sich unter anderem bei F3, F4 und F5 im Entsetzen darüber, dass das Osmanische Reich keinerlei Rolle im Schulunterricht in Deutschland spiele. Vor allem F3 drückt dies auch auf ironische Weise aus. Auch dass F3 darauf ziemlich zusammenhanglos eingeht (zum aktuellen Zeitpunkt des Gesprächs geht es gar nicht um das Osmanische Reich), könnte bedeuten, dass ihr das Thema sehr wichtig ist, sie es „loswerden“ möchte. Zudem spricht F3 ganz explizit von sich als „Türkin“.

F3: Die hatt‘n des **eine** Stunde durchgenommen. **Einmal**. Oder? Des **Osmanische** Reich? #00:07:05-4#

F2: Ja. Des war letztes Jahr, [am Anfang, ganz kurz. #00:07:07-0#

F3: [Letztes Jahr, da hab‘ ich g‘sagt **„Oh ja, endlich,** Osmanisches Reich werd‘n s‘e durchnehm‘m“. Pustekuch‘n. **Eine** Stund‘ eine ga/nu/nur ‘ne Stunde und am nächst‘n Tag war des schon vorbei, weil ich mich auch interessiert habe, **wie** des äh, gestaltet werd‘n wird. Was der Lehrer vermitteln wird (schmunzelt). Nach einer Stunde war ‘s weg, [dann war‘n s‘e schon beim and‘ren Thema. #00:07:25-1#

...

F5: [Also ich, ich find‘ ‘s schon schade, weil, nach der deutsch‘n Kultur is‘ eig‘ntlich die zweitgrößte Kultur die Türk‘n. Und da sollt‘ ma‘ scho‘ auch

bisschen, nicht bloß sag‘n, es, die meist‘n kennen ‘s bloß, Gastarbeiter, 60er Jahre gekomm‘m, die wiss‘n aber net, was **davor** war, die ganz‘n. Und allgemein, des is‘ a Hochkultur und Chinesen, Griech‘n, äh, Römer, Ägypter, die wer‘n ‘s immer wieder durchgekaut/ #00:07:44-3#

...

F5: /Aber dass ‘mal 600 Jahre lang des Osmanische Reich gegeb‘m hat (I schmunzelt erstaunt), und Welt äh, äh, des zeig‘n keiner. Auch kein … (unverständlich), des kennt **keiner**. Die denk‘n, die Türk‘n sind, we‘ ma‘ ein‘ Deutsch‘n fragt „Wo kommt ihr Türk‘n her?“ – „Ja, Türkei, hmm, keine Ahnung.“ Dass wir aber von Mongolei stamm‘m, ne (bestätigend), des weiß **keiner**. #00:08:02-5#

F5: Es wird halt viel zu wenig gemacht und wenn die zweite Hochkult/also Kultur hier in Deutschland die Türk‘n sind, dann sollt‘ ma‘ des auch schon ‘mal **bisschen** intensiver nachforsch‘n und net irg‘ndwie bloß ein‘n Monat, dass es ‘mal die Türk‘n gegeben hat/ #00:08:17-8#

F3: /Ein Monat? #00:08:19-0#

I: Eine Stunde (lacht). #00:08:19-0#

F3: Eine **Stunde**. Die ha‘m eine Stunde das ge/durchgenomm‘m. Ich weiß gar nimmer, **was** sie da durchgenomm‘m hab‘m, aber, weil ich gedacht hab‘ „oh, jetzt wird ‘s schön ‘mal ange/angenomm‘m“, weißt? #00:08:29-8#

F4: War das nicht **dreiviertel** Stunde. Na ei/eine Unterrichtsstunde (schmunzelt). #00:08:36-1#

F3: [Na eine Schulstunde, eine Unterrichtsstunde, Schulstunde war des (schmunzelt). #00:08:36-1#

...

F3: Das was mir eig‘ntlich als Türkin jetz‘ wirklich **weh** tut ist, dass man des Osmanische Reich **überhaupt** nicht durchnimmt, **überhaupt** nich‘. Also wie g‘sagt, letztes Jahr eine Stunde (lacht) und des war ‘s eig‘ntlich schon, in denen Geschichtsbüchern is‘ es wirklich (1s) zwei Seit‘n oder drei Seit‘n, ich weiß es nich‘ mehr ganz genau. Also sehr viel wird da nicht Wert darauf gelegt. Mein Bruder hat auch schon Recht, wenn er schon in Deutschland so viele türkische Mitbürger **sind**, dann sollt‘n die auch die Geschichte mit einbind‘n, damit überhaupt die Mitschüler auch wiss‘n. Also nicht nur Mitschüler da, der a Türke und so weiter, aber den Hintergrund. Des wär‘ auch sehr wichtig, find‘ ich. #00:16:24-5#

Auch Identifizierungen mit dem „Türkischen“, die durch Possessivpronomen angezeigt werden, werden verwendet. Vor allem F3s Aussage klingt so, als wäre sie selbst beim Scheitern vor Wien dabei gewesen:

F5: Und die Türken hab‘m den gleich‘n Problem auch gehabt, vor Wien [damals. Hätt‘n sie Wien eingenomm‘m, wär‘n sie bis nach Deutschland oder England vorgestoß‘n. #00:22:58-6#

F3: [Hmm (bestätigend). Ja, der Winter hat uns aufg‘halt‘n. #00:23:00-6#

Als ich F1 explizit danach frage, was ihm zur türkischen Geschichte einfällt und er antwortet, das sei absolut gar nichts, springt F3 ein und versucht ihn mit ein paar Schlagwörtern zu leiten. Auch das zeigt, wie wichtig ihr (F3) das „Türkische“ ist. Außerdem wird hier der Stolz von F3 auf die Leistungen des Osmanischen Reichs (sie seien bis Wien vorgedrungen) deutlich:

F1: Absolut gar nichts, absolut gar nichts. #00:11:06-1#

F3: **Osmanische Reich**, **600** Jahre, das dürfte reich‘n. **Wien**, das sollte reich‘n (lacht). [Wir war‘n bis Wien. #00:11:11-4#

F1: [Ja genau, Wien sagt mir ‘n bisschen ‘was, auf jed‘n Fall, ja. #00:11:12-8#

F3: Gell? #00:11:15-7#

„türkisch“, „osmanisch“, „Islam“

Noch deutlicher als bei den Kindern sprechen bei den Eltern die Gegenstände für eine „türkische“ Identifizierung, weil es ausschließlich um Gegenstände geht, die mit der Türkei zu tun haben, wie Bilder von türkischen Orten, Gegenstände von den türkischen Großeltern oder auch „Religiöses“ wie ein Modell einer Moschee oder der Koran. Außerdem fällt auf, dass sich vor allem F4 bei der Frage nach den Gegenständen sehr engagiert, der im übrigen Gespräch eher zurückhaltend bleibt. Außerdem spricht F3 von „unserem“ Sultan:

F4: F3, kannst du ‘mal die Figuren zeigen? #01:10:22-6#

...

F4: Koran ha‘m ma‘. #01:10:30-0#

...

F4: [Also unsere religiöse Buch steht immer bei uns, des is‘ diese schräge, diese auf den (1s) Kommode. #01:10:49-0#

F3: Also, das is‘ wichtig für mich, des symbolisiert nich‘ **nur** meine Religion, sondern auch meine Geschichte, [Osmanische Reich wieder. #01:11:00-8#

I: [Des is‘ in Istanbul, oder? #01:11:00-8#

F4: Des. #01:11:01-4#

F3: Ja genau. Is‘ aber nicht die Blaue Moschee (schmunzelt). Des is‘ eine andere. #01:11:05-7#

...

F3: Ja, also die blaue Moschee die hat ja sechs Minaretts und das hat jetz‘ nur vier. #01:11:15-6#

F4: Suleymaniye Mosque. #01:11:17-9#

F3: Und das hier is‘ eb‘m unser (1s) Sultan (1s) mit seiner Gattin (schmunzelt). #01:11:21-8#

...

F4: Des hab‘ ich aus Istanbul gebracht, ganz komplett, [geht heil und hier ha‘ ma‘ alle Minarette kaputt gemacht (Anmerkung der Interviewerin: unverständliches Nebengespräch zwischen F1 und F2). #01:12:15-7#

...

F4: Bedeutung wahrsch/hat nicht, aber wir hab‘m Flagge, was ha‘m ma, die Fotoapparat ha‘m ma genug da und den alten, des verkauf‘ ich nicht, als Erinnerung behalte ich, also Koran ha‘m ma da, viele verschiedene Modelle, die Gegenstände, Tesbih, Tesbih, Tesbih, ha‘m ma Tesbih da? #01:13:17-8#

...

F3: Das sieht au/äh wie ein Ros‘nkranz, ne (bestätigend), ha‘m wir das nur in klein mit 99 äh klein‘n Perl‘n. Liegt im Schlafzimmer nicht hier. #01:13:34-4#

...

F4: Irgendwo in Istanbul (Anmerkung der Interviewerin: Nebengespräch zwischen F1 und F3, es geht darum, das Bild von der Wand zu nehmen), diese äh, kennst du Bosporus. Diese, ist diese Marmar‘see. #01:14:26-7#

F3: Die alt‘n ähm Villen. … (unverständlich). #01:14:32-8#

...

F4: In den alten Zeit‘n. Wenn du die, die Boot, glaub‘ ich, die kleine Holz, damals gab keine Reiseschiffe oder so, die hab‘m einfach so mit mit komische Dings (schmunzelt) gepaddelt. #01:14:51-0#

...

F4: [Ich, ich hab‘ eine aus der, aus, aus der Türkei mitgenomm‘m, Opa hat gegeb‘m, am Flughaf‘n, der Beamte hat gefragt, was das is‘. Hat er Schwert d‘rin oder was was so, nicht, und er wollte das hab‘m, hab‘ ich das bemerkt. Und, äh, hab‘ i‘ g‘sag‘ „Nur meine Leich‘, nix mit“ (F4 schmunzelt, I lacht), „Ok,ok“. #01:16:39-4#

...

F4: Da, da steht neben dir eine Geschichte. Feig‘nbaum, des hat auch Opa gebracht, gepflanzt so da. #01:17:18-0#

Die große Bedeutung zeigt sich hier unter anderem in der Emotionalität, zum Beispiel F4s Ausspruch „nur über meine Leiche“ als der Zollbeamte ihm einen Gegenstand wegnehmen will und in der Alltäglichkeit durch die Integration der Gegenstände in der Wohnung.

Wenn es um das „Türkische“ geht, dann meist um das „Osmanische“ oder unspezifisch um das „Türkische“. Zu Atatürk kommt nur eine einzige kleine und wenig geschichtliche Passage: Hier geht es um den Alkoholismus und den Stress von Atatürk. Es soll noch auf den fränkischen Dialekt aufmerksam gemacht werden, der hier gesprochen wird (der wiederum auf ein „deutsches“ Bezugssystem hinweisen könnte):

F5: Na ma‘ sollt‘ scho‘ wiss‘n, wenigsten‘ a paar Punkte, wo ma‘ herkommt, was wir war‘n und bis 1923 war ‘s ja noch des Osmanische Reich, seit 1923 is‘ es erst Türkei (1s). Des ha‘m ma da a‘ net gewusst, kenn i‘. #00:57:07-4#

F1: Atatürk kennt man halt, ja genau, des war ‘s dann halt schon. #00:57:09-8#

F5: Der Vater aller Türk‘n. #00:57:09-6#

> F1: Genau, der der war halt gut, [der hat a‘ ‘was Gutes gemacht, aber der is‘ dann auch we‘en Alkohol oder so‘was g‘storb‘m? #00:57:14-4#
>
> F5: [Is‘ aber bloß a Künstlername. #00:57:12-5#
>
> F4: Ja, ja, siehst, des war viel zu viel Stress für den armen Mann (F3 und I lachen). #00:57:21-7#
>
> F1: Ja, ja, freilich (F3 und I lachen) (2s). Finger weg von Alkohol. #00:57:19-5#

„deutsch-türkisch/türkisch-deutsch“

F5 bedauert immer wieder, dass viele Traditionen verloren gehen würden, vieles nicht mehr weitergegeben würde und man so seine Wurzeln vergesse, viele nicht einmal wüssten, wo sie herkämen. Auch die Sprache spielt hier eine wichtige Rolle, F5 betont, auch untereinander würde man fast nur noch Deutsch sprechen. Er geht somit zum einen auf das „türkische“ Bezugssystem, zum anderen auf die „deutschen“ Einflüsse ein und macht die Veränderungen unter diesen beiden Variablen deutlich:

> F5: Es is‘ halt so, die Tradition, **viele** sind verlor‘n gegang‘n, weil die sind ja scho‘ die dritte Generation jetz‘. Erste Generation uns‘re Eltern, wir sin‘ die zweite, dritte, jetz‘ gibt ‘s schon noch mittlerweile die vierte Generation und des geht alles verlor‘n. Die Sprache geht langsam verlor‘n, also wir k/äh wir sprech‘n auch bei meiner Mutter jetzt daheim, wir red‘n eig‘ntlich nur Deutsch. Ganz selt‘n, also mit mein‘n Eltern okay, Türkisch, dann mein Schwester und mein Schwager ab und zu ‘mal Türkisch, aber sonst auch mit meiner Schwester und we‘ ma‘ da hock‘n, irgend‘was diskutier‘n, also zu 95 Prozent eig‘ntlich, ja? Es geht alles verlor‘n. Noch ein Jahrzehnt oder noch zwei Jahrzehnte und dann könn‘n über die Hälfte überhaupt kein Türkisch mehr und wo sie herkomm‘m erst recht net. #00:51:02-3#

Eine weitere Passage, die dem „Deutsch-Türkischen/Türkisch-Deutschen“ zugerechnet werden kann, weil sie sowohl für das „Türkische“, als auch für das „Deutsche“ spricht, bringt F5, der zunächst ein „türkisches“ Kollektiv beschreibt, nämlich der gemeinsame Lebensplan aller „Türken“, die als Gastarbeiter*innen die Türkei verlassen hätten und später hätten wieder zurückkehren wollen. Es fließe „türkisches“ Blut in seinen Adern. Dann geht er auch auf die „deutsche“ Perspektive ein, nämlich, dass sein Reden und Handeln schon mehr „deutsch“ geworden sei. Man wisse selbst nicht mehr, ob man „Deutscher“ oder „Türke“ sei, wo man hingehöre.

> F5: Für uns is‘ auch bisschen auch, jetz‘ von der G‘schichte her, und von die Türk‘n schwer, obwohl jetz‘ … (unverständlich). Wo du in Deutschland die Türk‘n fragst, alle ha‘m g‘sagt, drei bis fünf Jahre arbeit‘n, Geld spart‘n, Türkei, Traktor kauf‘m und alle die gleich‘n G‘schicht‘n, oh, Kinder sind gebor‘n, soll‘n sie hier in Kindergart‘n geh‘n, ach komm, soll‘n sie die Schule noch her/ge/äh, mach/ach die Lehre noch und dann zum Schluss, alle Türk‘n ha‘m die gleiche Geschichte, es gibt ‘s keinen Türken, der ‘ne and‘re G‘schichte hat. Und wir sind hier gebor‘n und jetzt wiss‘ ma selber nicht. Wir könn‘n ja Deutsch besser wie Türkisch, wir kenn‘n ja die türkische Kultur, wir könn‘n auch die deutsche Kultur, wir wiss‘n echt nimmer wo mir hing‘hör‘n eig‘ntlich. Wir sind ursprünglich, sag‘ immer „ursprünglich“, in meine Adern

> fließt türkisches Blut, aber so unsere Verhaltensweise, wie wir so red‘n und wie wir hand‘ln so, des is‘ schon mehr Deutsch ... #01:23:28-8#

Ein weiteres Beispiel liefert F5, der eine „deutsch-türkische/türkisch-deutsche“ Zuschreibung bezüglich sich und seiner Neffen vornimmt und den Wunsch äußert, den Jugendlichen osmanische/türkische Geschichte beizubringen, wie er selbst es noch in der Schule gelehrt bekommen habe. Dass dies überhaupt nötig zu sein scheint, könnte für eine Orientierung der Jugendlichen an der deutschen Geschichte sprechen. F5 merkt an, dass er selbst zwar über die türkische Geschichte Bescheid wisse, besser jedoch über die deutsche. Über die türkische Geschichte gibt er an, man müsse schon die Hintergründe wissen, woher man stamme, wieviele Jahre „es“ (das bleibt unbestimmt) gedauert habe und wer was gemacht habe:

> F5: Ich weiß sogar, was der achte **Mehmet** g‘macht hat (lacht). Freilich kenn‘ ich mich in der türkisch‘n Ding. Auch jetzt net, äh, ich kenn‘ mich mi‘m deutsche G‘schichte jetz‘ mehr aus als mit der türkisch‘n, muss ich scho‘ sag‘n, ja, aber ich weiß, wo ma‘ herstamm‘m, ich weiß wieviel Jahre es gedauert hat, wer was gemacht hat, des weiß i‘ scho‘. Aber so perfekt, so Hintergründe und so, des kenn‘ i‘ mi‘ jetz‘ a‘ nich‘ so aus. Da musst scho‘ richtig durchles‘n und des ha‘m ma‘ a‘ bloß in der türkisch‘n Klass‘n g‘habt. Aber des bring‘ ich den‘n scho‘ noch bei. [Des Osmanische Reich. #00:10:33-7#

> F3: /Ich glaub‘, des würde net a‘mal Otto normaldeutscher Verbraucher des wiss‘n, ne (bestätigend)?/ #00:31:01-7#

Hier vergleicht sich F3 mit einer/einem „Deutschen“ und kommt zu dem Schluss, dass es keine Unterschiede gebe zu türkischen Migrant*innen, zumindest was das Wissen beim Einbürgerungstest angehe. Auch an dieser Stelle soll noch einmal auf die Theorie von Tajfel und Turner verwiesen werden, wodurch deutlich wird, dass das „Deutsche“ in dieser Passage ein relevantes Bezugssystem für das „Türkische“ zu sein scheint (siehe *3.3.5 Theorie der sozialen Identität nach Tajfel und Turner*).

Des Weiteren spielt die Zuschreibung von außen eine wichtige Rolle, aber auch deren Interpretation. Hier geht es um die „Türkenklassen“, die die Elterngeneration, in diesem Fall noch miterleben **durfte**, F3 bezeichnet es als Privileg, türkische Geschichte lernen zu dürfen. Anders sieht das beispielsweise A2, der sich dadurch benachteiligt fühlt. Deutlich wird auch hier wieder, wie wichtig F3 die türkische Geschichte ist. Die Übertreibung „Erster, Zweiter, Dritter Weltkrieg“ drückt den Unmut F3s aus, dass die Kinder in Deutschland alles über die deutsche Geschichte erfahren würden, nichts jedoch über die Türkei. Diese Passage kann am ehesten dem „Deutsch-Türkischen/Türkisch-Deutschen“ zugeordnet werden, weil auch im weiteren Verlauf deutlich wird, dass es F3 nicht exklusiv um türkische Geschichtsvermittlung geht, sondern darum, dass eben auch türkische Geschichte neben der deutschen gelehrt werde.

> F3: Ab 90, 91 hat man das dann ganz geändert, so dass dann äh Türkischunterricht in dem Sinne nur am Nachmittag dann stattgefund‘n hat und die türkisch‘n Kinder dann regulär in einer deutschen Klasse drin war‘n

> und dementsprechend natürlich äh, den Stoff, was die Tü/da, Deutsch‘n **auch** durchgenomm‘m hab‘m, auch genomm‘m ha‘m, wir hab‘m noch das Privileg, sag‘ ma‘ so ‘rum, dass wir äh eb‘m die türkische Geschichte noch so lernen durft‘n. Uns‘re Kinder, die äh ha‘m des nicht so mitbekomm‘m, nur am Rande, wie er schon gesagt hatte, werd‘n wir irg‘nd‘was erzähl‘n. Es geht aber nicht nur um unsere türkisch‘n äh Kinder, sondern auch über die deutsch‘n, russisch‘n und so weiter, es sin‘ ja **so viele Kinder**, die eig‘ntlich in einer Klasse zusammen kommen, dass die **voneinander**, wo sie herkommen, auch ‘was wissen. Nämlich uns‘re Kinder, die wiss‘n jetzt v/über Deutschland von A bis Z, Erste, Zweite, Dritte Weltkrieg (F4 und I lachen), Hundertjähriger Krieg, Dreißigjähriger Krieg, keine Ahnung und ähm es wär‘ schon schön, we‘ ma‘ des auch durchnehm‘m könnte. (1s). Also des finde ich. #00:46:13-6#

Es wurde bereits darauf eingegangen wie entsetzt F3 über den Schulunterricht und den geringen Stellenwert des Osmanischen Reiches ist. Im Folgenden zeigt sich noch einmal, dass F3 keine Exklusivstellung des Osmanischen Reiches verlangt, sondern lediglich, dass es eben **auch** durchgenommen werde. Hier sind sich Erwachsene und Kinder einig und hier liegt ein deutlicher Unterschied zu anderen Gesprächspartner*innen, zum Beispiel zu A vor, die durchaus eine Sonderstellung des Osmanischen Reichs als wünschenswert und angebracht erachten. Im Gespräch mit Familie F wird hier mehr das „Türkische“ neben dem „Deutschen“ und gegebenenfalls auch anderem betont.

> F3: Dass ma‘ die **auch** durchnimmt. Wie mein Bruder vorhin auch schon gesagt hat. Römische Reich is‘ klar, hab‘ ich nix dageg‘n. Griechisch auch nich‘, hmm, die ganz‘n ägyptisch‘n, des alles durchgenomm‘m, aber dass ma‘ des Osmanische Reich auch ‘mal durchnimmt, dass ma‘ da auch eine Sparte wirklich dafür äh **nimmt** und den Kindern des vermittelt. Des geht nicht nur uns‘ren Kindern, nämlich wir sind noch die Generation, wo wir wirklich noch Türkischunterricht **hatt‘n**, das geht bis 1990, denke ich/ #00:45:10-4#
>
> ...
>
> F4: Oder die Nachbarländer allgemein. Italien (2s), Rumänien [und so, Frankreich, jedes Land. Ja. #00:46:21-9#
>
> F3: [Ja schon, wie du schon vorhin gesagt hast, jedes Land, kompakt einmal durchnehm‘m. #00:46:27-6#
>
> ...
>
> I: Aber wenn ihr dann d‘rüber sprecht, ähm, spielt dann auch die türkische Geschichte ‘ne wichtige Rolle oder? #00:56:13-0#
>
> F3: Doch (1s). Schon (Anmerkung der Interviewerin: sehr leise und zurückhaltend). Also allgemein die ganze Geschicht‘n, also von der ganz‘n Welt, ganze Epoche, aber türkische Geschichte is‘ eig‘ntlich schon. #00:56:21-3#

F5 bezeichnet seine als die integrierteste Familie der Stadt, geht dabei vor allem aber auf nicht geschichtliche Aspekte ein, die allenfalls mit der eigenen Vergangenheit, zum Beispiel der eigenen Mutter zu tun haben. Betont werden hier „deutsche“

Verhaltensweisen, denen sich die eigene Mutter anpasst, wie Sport im Fitnessstudio machen (aber mit Kopftuch) oder Biertrinken (als zukünftige Vorstellung und ironisch ausgedrückt wohl „höchste“ Form der „deutschen“ Integration).

> F5: Ich denk‘ ‘mal in X. (Kleinstadt in Süddeutschland), äh, die **integrierteste** Familie eig‘ntlich, mit unter anderem, gell? Jetz‘ noch ohne Türk‘n, naja, ich weiß net, keine Ahnung. #01:19:25-1#
>
> ...
>
> F5: Sogar, sogar meine Mutter macht Squash, geht sie auf ‘m Laufbahn, mehr kannst nicht integrier‘n (alle lachen). Mit 66 verstehst, mit Kopftuch rennt sie da unt‘n ‘rum, weißte (lacht). 90 Minuten. Und dann an die Geräte schaff‘n, sah heiß aus (lacht). #01:19:40-6#
>
> ...
>
> F5: Die war noch vor, vor 15 Jahr‘n war sie so altmodisch, ka‘ man sag‘n, da hat s‘e noch so dieses **altes** Denk‘n g‘habt und in die 70er Jahre, wo sie herkommer sind. Wo die meist‘n Türk‘n, wo ma‘ so hab‘m. Traut sich nicht raus, Tochter darf nich‘ raus, das darfst nicht mach‘n, des und so. Aber seit äh 99, seit s‘e Zucker erkrankt ist, sieht sie alles ein bisschen noch lockerer und jetzt vor all‘m seit letzt‘n sechs, sieb‘m, acht Jahr‘n, da sagt s‘e, „ja“/ #01:20:17-6#
>
> ...
>
> F5: Noch zehn Jahre und dann trinkt sie Bier (F4, F5 und I lachen). Dann geht sie weg (lacht). # 01:20:28-1#

„deutsch“

Im Gespräch geht es immer wieder auch um deutsche Geschichte, vor allem um den Zweiten Weltkrieg (was in den anderen Interviews deutlich seltener vorkommt). Das fällt auch F3 auf:

> F3: [Wir komm‘m da net weg (lacht). #00:36:39-5#

Diese Passage erinnert an D2, der ebenfalls zum Ausdruck bringt, dass es immer wieder um das „verdammte Dritte Reich“ gehe. Bei Familie F sprechen alle Familienmitglieder über die deutsche Geschichte des Zweiten Weltkriegs.

Als es um die Schuldfrage bezüglich des Zweiten Weltkriegs geht, nehmen F3 und F5 eine Haltung ein, die auch von Jugendlichen oder Erwachsenen ohne Migrationshintergrund denkbar wäre. Sie führen aus, man hätte zu den Zeiten des Zweiten Weltkriegs nichts von der Verfolgung der Juden gewusst. F1 dagegen bleibt skeptisch (ähnlich wie die polnischstämmige Gesprächspartnerin C2, die im Hinblick auf die Geschichte des Zweiten Weltkriegs als Polin eine Gegenpositionierung zur „deutschen“ Sicht einnimmt). Die recht eindrückliche Erläuterung von F1, man würde eine Ladung voller Menschen in ein Lager hineinfahren und es käme nur Staub wieder heraus, zeigt seine emotionale Beteiligung. F5 setzt sich vor allem für das Argument, es nicht gewusst zu haben, ein und argumentiert zum einen mit der Not der Menschen im Zweiten Weltkrieg, weshalb man sich nicht um andere gekümmert habe sowie mit der Zensur, Tatsachen bewusst verschwiegen und Infor-

mationen durch Medien eingeschränkt und manipuliert zu haben. Er führt Vergleiche mit Afghanistan, den Taliban und Nordkorea an. Außerdem spricht F5 den Gewinn durch Wissen an. Man müsse ein Volk dumm lassen, um regieren zu können.

> F5: /Ha‘m ‘was Falsches getan, aber dass des Groß/Großteil von Volk nicht gewusst hat, was hinter den KZs abgegangen ist, die wusst‘n ‘s nicht, die wusst‘n, dass des bloß Arbeiterlager sin‘. Die ha‘m gedacht, „ok, soll‘n s‘e arbeit‘n [und soll‘n s‘e arbeit‘n“. #00:39:22-4#
>
> F1: [Ja, des behaupt‘n s‘e auch ständig. #00:39:23-9#
>
> F5: Aber der Größteil hat ‘s ja selber nich‘ gewusst, … (unverständlich), wenn s‘e dann da reingeführt wurd‘n die Familien, wie die geweint hab‘m und alles (Anmerkung der Interviewerin: Nebengespräch über das von F3 zubereitete Essen). Des ha‘m s‘e ja g‘wusst. Des ha‘m s‘e ja bewusst mit der SS g‘macht, weil des war‘n ja die [richtig eingefleischten Nazis. #00:39:38-8#
>
> F1: [Hmm, hmm (bestätigend). Aber, hmm, des kommt ja auch wieder so unglaubwürdig vor, dass man des ni/mitbekomm‘m hat, ich mein‘, wenn man (1s), also jetz‘ ‘mal ganz bescheuert g‘sagt, wirklich ganz bescheuert g‘sagt, we‘ man sieht, dass ‘ne Ladung voller Mensch‘n in ein Lager reinfährt und nur Staub wieder ‘rauskommt, ganz bl/blöd gesagt, ja? Da, ich mein‘, des muss doch ein‘n ins Auge stechen? Äh, i/i/ich glaub‘ ‘s einfach net, dass/ #00:40:03-1#
>
> F5: /Des hat den alles int‘ressiert. Des hat den nicht int‘ressiert. [Des war, des war. #00:40:04-3#
>
> F3: [Vielleicht hatt‘n s‘e eigene Probleme. Die wollt‘n des. (Anmerkung der Interviewerin: Nebengespräch über das Essen). #00:40:07-2#
>
> F5: Des war‘n, Hunger und Armut hat ‘s noch gegeb‘m und der Krieg und, und und dann denkst du nicht, wenn du jetzt hier wohnst und jetzt wohnst du in ein‘n, in ein‘n KZ ist, aber des so abgeschottet is‘, acht Kilometer keiner hin darf und dann scho‘ Sperrzone ist, weißt? Dann bekommst du net mit, was in V. (Name einer kleinen Stadt in der Nähe) [abgeht. Des kannst du net wiss‘n. #00:40:22-0#
>
> …
>
> F5: Und da ha‘m s‘e nix g‘wusst, hast ja g‘seh‘n bei den ein‘n Film, beim Aufstieg, äh, die die geg‘n die Nazis g‘w/äh, war‘n, die ha‘m s‘e alle dann zug‘macht, die ganz‘n Druckereien. Und dann ha‘m s‘e halt des Volk **so** gelass‘n, wie jetzt auch in Afghanistan, weil die Talibans hat ‘s nur ein Zeitung gegeb‘m, ein‘n Fernsehsender und des hat **zu** die Talibans gehört. Die ha‘m nicht gewusst, was über die Grenze, auch Nordkorea, wer wird Weltmeister, wer is‘ Europameister beim Fußball, wer, was für Stars gibt ‘s es? Die wiss‘n **nicht**, die denk‘n, des is‘ ganze Welt schaut aus wie in Nordkorea, so denkt, des is‘, so denkt des Volk. Nur Studierte, die dann bisschen selbst denk‘n könn‘n, die sind die dann aber auch flücht‘n, aus dem Land. Des Volk musst du dumm lass‘n, dann kannst du reag/äh regier‘n. Wenn des Volk alle Student‘n sind, alle Ding sin‘, dann is‘ aus, weißt? In Nordkorea is‘ so, Afghanistan is‘ so, Pakistan is‘ halb halb so. (1s). Dann kannst ihn‘n Lüg‘ng‘schicht‘n erzähl‘n wie du willst. Des war damals nix

> ander‘s dann mit ‘n äh Hitler damals. Alles durch‘plant g‘wes‘n, des war nich‘ alles so zufällig, was der da alles g‘macht hat. [Aber ja nicht da. #00:41:47-8#

In der folgenden Passage betont F5 positive „Errungenschaften“, wie A1 dies nennen würde, hier aber bezüglich Deutschland. Das ist ein großer Unterschied zu sämtlichen anderen Interviews, bei denen die positiven Aspekte meist nur auf die türkische Geschichte bezogen werden (zum Beispiel bei A, B oder D2). F5 betont hier Erfindungen, die heute alltäglich seien und von den „Deutschen“ entwickelt worden seien, auch wenn viele denken würden, diese seien von den Amerikanern erfunden worden:

> F5: Schon, die z/zeig‘n ja aber auch nich‘, was die Deutsch‘n zwisch‘n Erst‘n und Zweit‘n Weltkrieg und auch **vorm** Erst‘n Weltkrieg, was sie für die Welt eig‘ntlich getan ha‘m. Was die für Erfindungen g‘macht hab‘m, die meist‘n wiss‘n net, wo die Waschmaschine herkommt, Kühlschrank, Fernseher, alles, des is‘ alles deutsche Erfindungen. Auch in Zweit‘n Weltkrieg, direkt d‘rin, was da alles scho‘ erfund‘n wurde, mit die Düsenflugzeuge und alles, weiß keiner. Jeder denkt immer, des war der Ami, weißt? Und des is‘ a‘ schade, die zeig‘n immer bloß, na, es war Deutschland Schuld, Erster Weltkrieg, Zweiter Weltkrieg war Deutschland Schuld und dazwisch‘n, was zwisch‘n Erst/und Zweit‘n Weltkrieg is‘, weißt du ‘was da Bescheid (Anmerkung der Interviewerin: richtet sich an F1)? #00:43:08-2#

F5 erzählt von der Geschichte des deutschen Wohnortes der Familie. Hier findet wieder ein Austausch zwischen den Geschwistern F3 und F5 statt:

> F5: X. wurde ja eingetauscht damals, äh, die Österreicher, glaub‘ ich, ha‘m uns freigegeb‘m und ha‘m dafür irgendeine andere Stadt dafür bekomm‘m oder so‘was. #00:47:40-6#
>
> ...
>
> F3: Böhmen. Wir war‘n fast 400 oder 500 Jahre, oder? Oder war ‘s zu viel? War ma‘ äh unter der Herrschaft von Böhmen. Und irgendwann äh sind sie auf die Idee gekommen, dass sie Österreich da irgendwie da unt‘n die Stadt und hier getauscht hab‘m (lacht). #00:48:11-2#

F3 und F5 gehen darauf ein, welche Auswirkungen die Geschichte für die eigene Identität hat. Sie tun dies am Beispiel des eigenen Wohnorts und schlussfolgern, wäre die Geschichte anders verlaufen, dann seien sie heute „Tschechen“ und nicht „Deutsche“ (das spricht auch für eine „deutsche“ Identifizierung, würden sie sich hauptsächlich mit der Türkei identifizieren, wäre der aktuelle Wohnort zweitrangig und somit auch unwesentlich, ob der Ort zu Tschechien gehören würde).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Jugendliche und Eltern der Familie F identifizieren sich am ehesten „deutsch-türkisch/türkisch-deutsch“. Man könnte in Anlehnung an Welzers Forschungsgruppen zur Thematik Geschichtsbewusstsein analog von der Verfertigung einer Identifizierung innerhalb der Familie sprechen (siehe *3.5.4 Die Forschungsgruppen um Welzer und die Frage nach der intrafamiliären Tradierung von Geschichtsbewusstsein bezüglich des Zweiten Weltkriegs*). Das „deutsch-türkische/türkisch-deutsche“ Bezugssystem stellt die Möglichkeit dar, dass sich Jugendliche und Eltern einheitlich identifizieren können, trotz verschiedener „deut-

scher“ und „türkischer“ Anteile (zum Beispiel die eigene Lebensgeschichte in der Türkei der Eltern oder die „deutsche“ Prägung der Jugendlichen durch ihr Leben und die Peergroup in Deutschland).

5.2 Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung

5.2.1 Ergebnisse im Überblick

Der zweite Teil der Auswertung befasst sich mit den Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung, das heißt mit Fragen wie „Wozu kann Geschichte nützlich sein?“ oder „Warum ist es mir ein Anliegen diesen oder jenen geschichtlichen Aspekt weiterzugeben oder erfahren zu wollen?“

Eigentlich ist dieser Abschnitt dem Kapitel der intrafamiliären Tradierung zuzuordnen. Der Übersichtlichkeit halber soll er jenem Kapitel aber vorgeschaltet werden, so dass dann bei der genauen Beschreibung des intrafamiliären Tradierungsprozesses und der schulischen Vermittlung von Geschichte bereits auf die erarbeiteten Funktionen von Geschichte und Geschichtsbewusstsein zurückgegriffen werden kann.

Im Folgenden sollen die verschiedenen in der Studie identifizierbaren Kategorien von Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung benannt, definiert und mit Beispielen veranschaulicht werden. Dabei können die verschiedenen Funktionen sowohl bei Eltern als auch bei den Jugendlichen beobachtet werden, wenn auch nicht zwangsläufig immer bei Eltern und Jugendlichen derselben Familie. Anders als bei den beiden anderen Auswertungsschritten, werden hier keine Anzeichen für eine Funktion von Geschichte erfasst, sondern direkt oder indirekt benannte Funktionen aufgegriffen. Im Anschluss werden wiederum die Erhebungssituationen mit den Familien A, D und F ausführlich dargestellt, um nicht nur die einzelnen Kategorien zu präzisieren, sondern auch, um meine Überlegungen und Argumentationsketten möglichst gut intersubjektiv im Gesamten nachvollziehbar zu machen.

Es folgt nun eine Aufzählung von Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung. Manche stehen dabei in engerem Zusammenhang als andere und werden daher zusammengefasst. Außerdem könnte man die verschiedenen Funktionen auch danach gliedern, ob die Funktion vordergründig der Sprecher*in/dem Sprecher (zum Beispiel bei der „Identitätsbildung“, der „Etablierung von Werten“ oder der „Entwicklung von Stolz“) dient oder einem interpersonellen Austausch (zum Beispiel beim „Mitspracherecht“ oder der „Völkerverständigung“). Ähnliches wurde auch bei den Funktionen von Identifizierungen beschrieben (siehe *5.1.2 Exkurs Funktionen von Identifizierungen*).

Nun soll auf die einzelnen Kategorien spezifischer eingegangen werden. Dabei werden im Schaubild zusammengehörige Kategorien überlappend dargestellt, ver-

wandte durch die Nähe im Schaubild ausgedrückt. Weitere Verbindungen werden im Text ausgeführt, sollen der Übersichtlichkeit halber aber nicht im Schaubild integriert werden. Einige der Kategorien sind eher einer emotionalen Komponente (zum Beispiel „Wertschätzung, für das, was heute ist“ oder „Völkerverständigung“ zur Förderung von Empathie) zuzurechnen, andere eher einer kognitiv rationalen (zum Beispiel „Verständnis, für das was heute ist“, oder „Fehlervermeidung“).

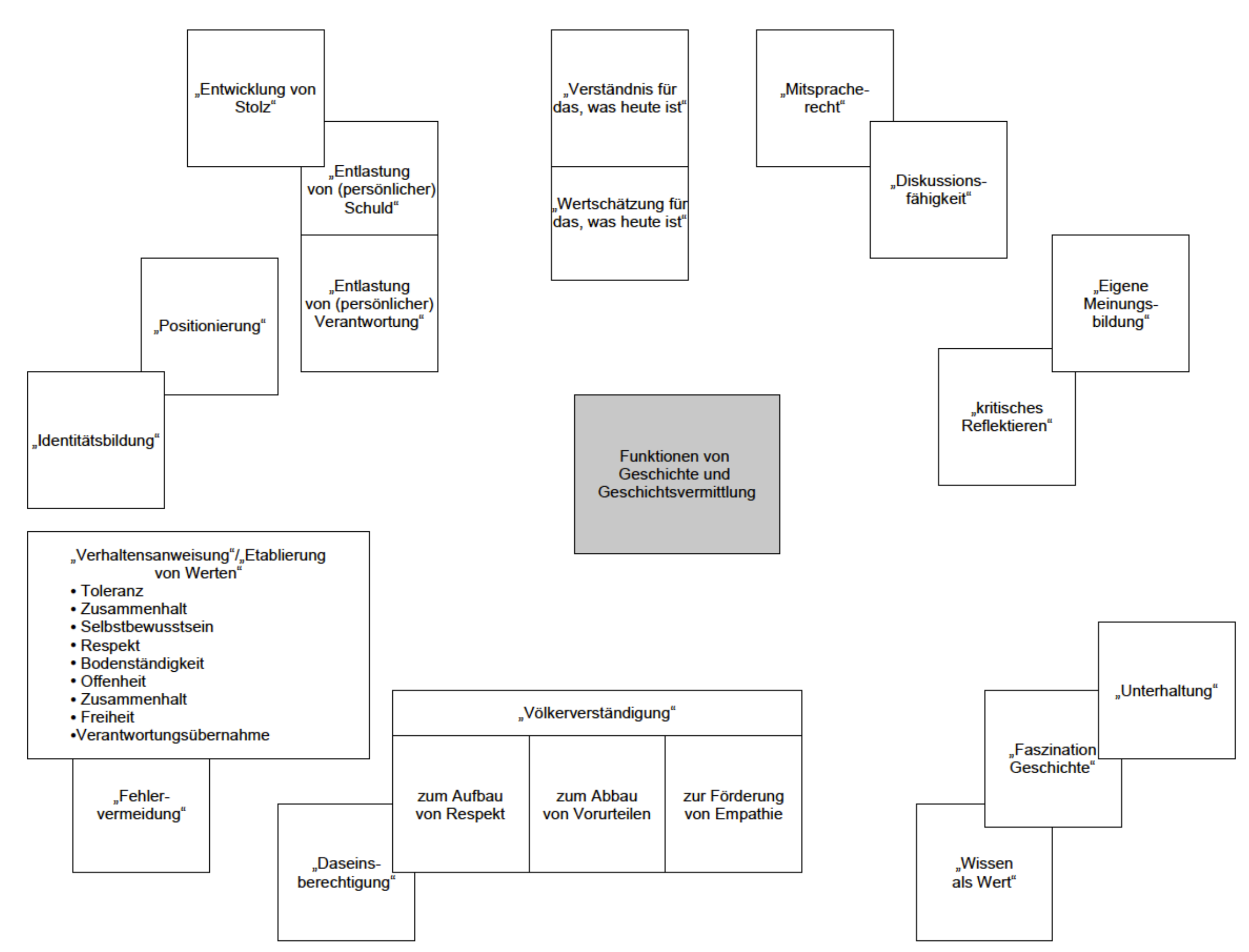


Abbildung 5.4: Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung

„Identitätsbildung“, „Positionierung“

Der Aspekt „Identitätsbildung“ kann als zentralste Kategorie betrachtet werden, weil zu anderen Kategorien viele Verbindungen hergestellt werden können, aber auch, weil ich meine Forschung gewissermaßen darauf beziehe, indem ich nach identitätsrelevanter Geschichte frage.

- **„Identitätsbildung“:** Bei der „Identitätsbildung“ geht es um die Identität einer Person. Geschichte kann dazu beitragen sich selbst zu definieren oder auch von anderen definiert zu werden. Das ist zum Beispiel im Interview B der Fall: B1 betont: Wäre das Osmanische Reich heute noch vorhanden und so mächtig wie in der Vergangenheit, wäre die Familie nicht nach Deutschland migriert. Damit würde sich die Frage einer möglicherweise

„deutsch-türkischen/türkisch-deutschen" Identifizierung erst gar nicht stellen. Auch bei F1 oder D2 ist eine „Identitätsbildung" durch Geschichte zu beobachten. Eine „Identitätsbildung" kann sich auch im „Stolz" ausdrücken und kann auch mit der „Etablierung von Werten" und der „Meinungsbildung" einhergehen.

- **„Positionierung"** zeigt zwar ähnlich wie die „Identitätsbildung" auch eine Stellungnahme, kann sich aber auch nur auf einen spezifischen gegenwärtigen Aspekt beziehen und muss so nicht zwangsläufig auch für die Identität gelten. So beklagt sich zum Beispiel F1, dass einem in der Schule vermittelt würde, Nazis seien schlecht. Er positioniert sich gegen diese Ansicht. Dennoch scheint – auch im Verlauf des weiteren Gesprächs – die „Positionierung" gegen Nazis keine weiterführende Bedeutung für seine Identität zu besitzen. Auch eine „Positionierung" kann sich im besonderen Fall durch „Stolz" ausdrücken.

„Entlastung von (persönlicher) Schuld/Verantwortung", „Entwicklung von Stolz"

- **„Entlastung von (persönlicher) Schuld":** Geschichte soll dem Einzelnen oder einem Kollektiv die (persönliche) Schuld nehmen, von Schuld befreien. Vor allem geht es hier auch um Schuldgefühle und Schuldzuschreibungen – Geschichte kann dazu dienen, sich derer zu erwehren. Ein Beispiel dafür liefert F1, der bemängelt, dass den Schüler*innen eine „Schuld" am Zweiten Weltkrieg vermittelt werde, was er nicht richtig fände. Ein weiteres eindrückliches Beispiel aus dem Interview C soll kurz angeführt werden. C2 erläutert, dass es ihr wichtig sei, ihrer Tochter die „polnische" Geschichte beizubringen, damit die Tochter, Diskriminierungen, die sie erfahren müsse, besser verstehen könne, wie diese zustande kommen würden (geschichtlich bedingt) und daher weniger oder gar nicht persönlich nehmen müsse. Es würde die Tochter persönlich entlasten. Die Kategorie „Entlastung von (persönlicher) Schuld" ist sowohl bei Eltern als auch bei Jugendlichen zu beobachten, überwiegend aber bei Schüler*innen, was damit zusammenhängen könnte, dass der Aspekt vor allem der Schule als zu erfüllende Aufgabe zugeschrieben wird.
- **„Entlastung von (persönlicher) Verantwortung":** Die Kategorie der „Entlastung von (persönlicher) Verantwortung" kann ähnlich beschrieben werden wie die „Entlastung von (persönlicher) Schuld", nur dass es hier etwas abgemildert nicht um „Schuld", sondern eben um „Verantwortung" geht. So beschreibt zum Beispiel A2, dass seine persönliche Geschichte, seine Migration und seine Erfahrung Schüler in einer „Türkenklasse" in Deutschland gewesen zu sein, dazu geführt habe, dass er nicht habe besser lernen können und er es damit nicht habe weiter bringen können in seinem Leben. Damit externalisiert er seine eigene Verantwortung auf die Geschichte und die ihm widerfahrenen Vorkommnisse. Diese Kategorie ist explizit bei den Eltern, nicht jedoch bei den Kindern zu beobachten.

- **„Entwicklung von Stolz“:** Umgekehrt kann Geschichte ein Gefühl von Stolz hervorrufen, auf das was in der Vergangenheit geschaffen wurde. Ein Beispiel dafür liefert A1, als er darauf eingeht, sein Vater erzähle ihm immer wieder Errungenschaften in der Geschichte der Türkei, die ihn stolz auf sein Land machen würden. Dieser Aspekt kann auch mit einer „Positionierung“ oder „Identitätsbildung“ zusammenhängen und einen durch Geschichte vermittelten Wert darstellen.

„Verständnis“ und „Wertschätzung für das, was heute ist“

- **„Verständnis für das, was heute ist“:** Geschichte liefert Erklärungen warum heute etwas so ist wie es ist (deklarative Komponente). Ein Beispiel führt A1 an, als er über das heutige Sozialversicherungssystem spricht: Heute würde man immer wieder darüber schimpfen, weil Menschen das System ausnutzen würden. Dann erläutert er die Entstehungsgeschichte, die lange Tradition und die Hintergründe des Sozialversicherungssystems.
- **„Wertschätzung für das, was heute ist“:** Geschichte kann auch dazu veranlassen, das Hier und Jetzt mehr zu schätzen (normative Komponente). Dafür liefert F1 ein Beispiel, als es um die Zeitreisefrage geht. Er gibt zunächst an, aufgrund des Lebensgefühls in die 1960er/1970er Jahre zurückreisen zu wollen. Im Laufe des Gesprächs wird dann zunehmend seine Wertschätzung für das Hier und Jetzt im Vergleich zur Vergangenheit deutlich, indem ihm – auch durch den Einfluss der anderen Familienmitglieder – die Vorzüge seines heutigen Lebens (zum Beispiel durch den technologischen Fortschritt durch Internet und Smartphone) bewusst werden, auf die er nur ungern verzichten wollen würde.

„Völkerverständigung“, „Daseinsberechtigung“

Die Kategorien „Völkerverständigung“ und „Daseinsberechtigung“ sind auch in Verbindung mit den „etablierten Werten“ zu betrachten. So können die „Völkerverständigung“ und die „Daseinsberechtigung“ mit den Werten Toleranz, Respekt, Offenheit und Zusammenhalt einhergehen. Die „Völkerverständigung“ und die „Daseinsberechtigung“ bilden sehr zentrale Kategorien, auch, was die Identität und die Vermittlung von Geschichte im Allgemeinen betrifft. Darauf wird in den folgenden Ausführungen immer wieder eingegangen (siehe unter anderem *6.6 Einordnung meiner Ergebnisse in den Forschungsstand und gewinnbringende Ergebnisse: „Nationale“ Identifizierung, „Daseinsberechtigung“ und „Völkerverständigung“ als zentrale Kategorien*).

- **„Völkerverständigung“ zum Abbau von Vorurteilen:** Geschichte soll Erklärungen liefern und auf diese Weise dazu verhelfen, Vorurteile, zum Beispiel gegenüber anderen Nationen, abzubauen. Ein Beispiel liefert A1, der sich gegen das Vorurteil richtet, Deutschland und die Türkei stünden auf verschiedenen Seiten, indem er darauf eingeht, dass sie in der Geschichte nie gegeneinander gekämpft hätten.

- **„Völkerverständigung“ zum Aufbau von Respekt:** Indem man etwas über die Geschichte anderer weiß, kann man Respekt für sein Gegenüber aufbauen (kognitive Komponente). Ein Abbau von Vorurteilen kann in einigen Passagen auch als ein Aufbau von Respekt betrachtet werden. Generell stellt dies eine besondere Form einer „Verhaltensanweisung“ beziehungsweise der „Etablierung des Wertes“ Respekt dar, worauf noch eingegangen wird.
- **„Völkerverständigung“ zur Förderung von Empathie:** Geschichte kann auf emotionaler Ebene dazu beitragen, eine gegenseitige Empathie zu fördern, indem man ein Verständnis füreinander gewinnt. Hier geht es in Abgrenzung zum Respekt vor allem um einen emotionalen Aspekt. Dies führt unter anderem B2 aus:

B2: [Ja, dass wir halt wissen, wie sie, wie sich die anderen, ganzen Länder, während der Zeit g‘fühlt ha‘m, als Krieg war. Also, wie die sich dazu verhalten haben, ähm, was die da gedacht haben und warum die angegriffen wurden, also, man wird angegriffen, zum Beispiel, des hat ja mit ‘m Polenangriff ang‘fangen, wie d/sich, wie die sich dabei g‘fühlt haben, dass dann einfach so aus ‘m Nichts ‘mal angegriffen wurden. Des würde, so‘was würd‘ mich halt interessieren. #00:13:57-3#

- **„Daseinsberechtigung“:** Der Aspekt der „Daseinsberechtigung“ wird so explizit von C2 benannt. Es könnte sicherlich mit dem Migrationshintergrund der Befragten in Zusammenhang stehen, dass eine solche „Daseinsberechtigung“ überhaupt erst notwendig wird. Geschichte dient hier zunächst generell als „Rechtfertigung“ in Deutschland zu sein, für sich selbst oder gegenüber anderen. In Abgrenzung zur „Völkerverständigung“ steht hier also nicht der Austausch zweier Parteien im Mittelpunkt, sondern vor allem die befragten Migrant*innen. So vermittelt C2 ihrer Tochter die positiven Seiten von Polen und der polnischen Geschichte. Auch **sie** seien kultiviert. C2 spricht hier auch an, damit mit den Deutschen mithalten zu können und eine Berechtigung zu haben, in Deutschland zu sein. Gleichzeitig bedauert C2, dass eine solche „Daseinsberechtigung“ nicht ohnehin selbstverständlich sei. Sie habe immer ein kleines Postkartenheftchen über Breslaus historische Bauten bei sich, das sie und ihre Tochter anderen zeigen könnten, sie sei eine Art „Botschafterin“ der deutsch-polnischen Kultur:

C2: ... Also, ne (bestätigend), so Sach‘n, es is‘ vielleicht doch desweg‘n, weil man doch des dann immer wieder beweis‘n **will** oder so oder es is‘ bisschen schade, dass man so sich, äh, ähm, Daseinsberechtigung (lacht) auch wieder hol‘n muss, irgendwo. Mir sin‘ auch kultiviert und. Ja, ne (bestätigend). (2s). [Kann ich schon zugeb‘n. #01:31:37-1#

I: [Aber es is‘ ‘ne gute Idee so‘was [dabei zu hab‘m. #01:31:37-7#

C2: [Ja, ich hab‘ dann schon immer g‘sagt, ich fühl‘ mich schon langsam wie so ‘n Botschafter, der der (I und C2 lachen), deutsch-polnisch‘n Kultur. #01:31:46-4#

Auch C1 betont diesen Aspekt an anderer Stelle: Nur weil sie aus Polen stammten, seien sie nicht schlechter.

Auch bei A1, D2 und G2 kommt der Aspekt der „Daseinsberechtigung“ vor, außer im Fall A immer in der Elterngeneration. Dabei bezieht sich die „Daseinsberechtigung“ entweder wie bei C auf Deutschland (bei A1) oder auf Syrien, Afrika und Jugoslawien (bei G2) oder auf die eigene Familie (bei D2). Insbesondere werden zwei Qualitäten in der „Daseinsberechtigung“ ausgedrückt, nämlich entweder eine Gleichwertigkeit der zwei im Vergleich stehenden Länder/Ethnien (bei C2 und G2) oder eine Überlegenheit einer der beiden (A1). Bei D2 bleibt die Frage nach der Qualität offen. A1 fußt die „Daseinsberechtigung“ auf einen ganz anderen Aspekt der Geschichte als dies bei C2 beschrieben wurde, nämlich, dass sie als Türken heute in Deutschland seien, weil sie als Gastarbeiter „gerufen“ wurden, weil Deutschland es also selbst so gewollt habe. Damit sei auch die Aussage, man würde den Deutschen die Arbeitsplätze wegnehmen, ungültig. Außerdem bringe man Deutschland Kinder, die Deutschland ebenfalls brauche. Während C2 eine Gleichwertigkeit beschreibt, klingt bei A1 sogar eine besondere Wertschätzung an: Die Türken hätten durch Arbeitskraft und Kinder Deutschland das geben können, wonach Deutschland gesucht habe. D2 beschreibt wiederum einen ganz eigenen Aspekt der „Daseinsberechtigung“ und bezieht sich dabei nicht auf die Geschichte einer ganzen Nation, sondern auf seine Familie und hinterfragt (A1 und C2 benennen im Gegensatz zu D2 die „Daseinsberechtigung“ als vorliegenden Fakt) seine „Daseinsberechtigung“ als türkischer Migrant in seiner deutschen Familie. G2 argumentiert für eine „Daseinsberechtigung“ auf der Grundlage der „Menschheit“. Niemandem gehöre in diesem Sinne ein Land. G2 spricht hier aber nicht in erster Linie von Deutschland. Aufgrund ihrer Aussage liegt es eher nahe, dass sie von der Türkei und den verschiedenen Nationen spricht:

G2: Des is‘ de‘ Einzi/was mich halt erschreckt wirklich, dass es dann die Leut‘ noch so bös‘ sind, wo ‘s dann eig‘ntlich aus ‘n Geschichte und sonstiges noch lernen müsst‘n, was es a‘ Krieg bedeutet. Wenn ich mir vorstell‘, die ha‘m s‘e alles erbaut und sonstiges gemacht und jeder stirbt doch, kein Mensch behaltet sowieso des Land. Dass sie sich dann noch so bekrieg‘n müss‘n, aber wer sich da dann natürlich dann denk‘ ich, „Mensch, es muss doch **ohne** Krieg geh‘n.“. Ma‘ kann ja dann äh Freiheit‘n vielleicht scho‘ erlang‘n, aber dass dann immer gleich dann auf die Massenvernichtung dann geh‘n, ne (bestätigend)? Sa‘ ma‘ so, jetzt haben ja doch zich Jahre dann ‘zam‘ unt‘einander leb‘m **können**, muss doch auch dann, ne (bestätigend)? Und so ging ‘s dann a paar Mal zwischen Muslim‘ und C/Ding bestimmt, dass s‘e dann jetz‘ so getrennt hab‘m ... #00:37:39-4#

Die verschiedenen Begründungen der Befragten in Deutschland „daseinsberechtigt“ zu sein sollen noch einmal in einem Schaubild veranschaulicht werden:

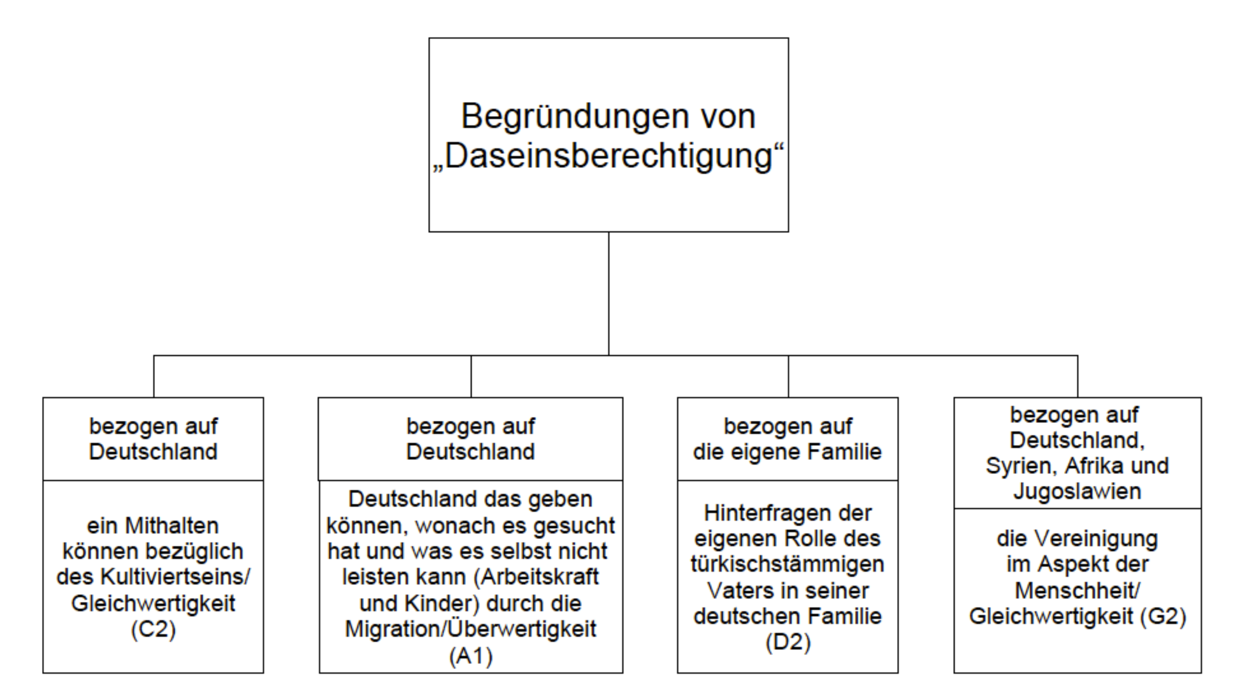


Abbildung 5.5: Verschiedene Bezugnahmen und Qualitäten von „Daseinsberechtigung“

Anmerkung: Die Funktionen „Daseinsberechtigung“ und „Völkerverständigung“ stellen zentrale Kategorien dar. Darauf wird in der Zusammenfassung der Ergebnisse noch ausführlicher eingegangen (siehe *6.6 Einordnung meiner Ergebnisse in den Forschungsstand und gewinnbringende Ergebnisse: „Nationale“ Identifizierung, „Daseinsberechtigung“ und „Völkerverständigung“ als zentrale Kategorien*).

„Mitspracherecht“, „Diskussionfähigkeit“

Die Aspekte „Mitspracherecht“ und „Diskussionsfähigkeit“ könnte man als Fortführung der Funktion „Wissen als Wert“ betrachten. „Wissen“ über Geschichte kann befähigen an Diskussionen teilzunehmen oder auch das „Recht zur Mitsprache“ einräumen.

- **„Mitspracherecht“:** Immer wieder merken Gesprächspartner*innen das Recht an, durch Geschichtsbewusstsein mitreden zu dürfen und somit als Gesprächsteilnehmer*innen oder weiterführend auch als Mitglieder der Gesellschaft akzeptiert zu sein (hier käme auch der Aspekt der „Daseinsberechtigung“ erneut zur Geltung). Über das „Mitspracherecht“ sprechen zum Beispiel auch B1 und F5.
- **„Diskussionsfähigkeit“:** Verschiedene Gesprächspartner*innen betonen, dass man über Geschichte Bescheid wissen müsse, um an Diskussionen teilnehmen zu können. Auf der Grundlage des Wissens, das jemand mitbringt, kann er in Diskussionen einsteigen. Hier geht es in Abgrenzung zum „Mitspracherecht“ also mehr um das Können als um die Berechtigung. Die „Diskussionsfähigkeit“ ist unter anderem bei A2 oder F1 zu beobachten.

„Verhaltensanweisung“/„Etablierung von Werten“, „Fehlervermeidung“

„Verhaltensanweisung“/„Etablierung von Werten“ und „Fehlervermeidung“ beschreiben zwei Möglichkeiten des aus Geschichte Lernens, wobei der Begriff an sich vor allem die „Fehlervermeidung“ beschreibt, das heißt falsche Dinge aufgrund der Geschichte in Zukunft zu vermeiden. Umgekehrt beschreibt die „Verhaltensanweisung“ die Lehre der Geschichte, sich in Zukunft richtig zu verhalten.

- „Verhaltensanweisung“/„Etablierung von Werten“ kann, muss aber nicht mit einer „Positionierung“ oder einer „Identitätsbildung“ in Verbindung stehen. Geschichte trägt dazu bei, sich für oder gegen bestimmte Werte und Verhaltensweisen zu entscheiden, die dem eigenen Leben eine „Orientierung“ geben und für die es sich lohnt, sich einzusetzen. Werte, die zum Beispiel aus der Geschichte übernommen werden können, sind Toleranz, gegenseitiger Respekt, Offenheit oder Zusammenhalt. Einige der vermittelten Werte können auch mit einer „Völkerverständigung“ oder „Daseinsberechtigung“ in Zusammenhang gebracht werden. Andere stehen mehr für sich, zum Beispiel der Mut zu Handeln oder die Selbstwirksamkeitsüberzeugung, die C2 eindrücklich beschreibt. „Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ ist ein aus dem psychotherapeutischen Bereich entlehnter Begriff, der zum Ausdruck bringt, dass eine Person ihrem eigenen Handeln eine Sinnhaftigkeit und Zielerreichbarkeit zuschreibt. Ein Beispiel soll an dieser Stelle ausführlich vorgestellt werden: C2 beschreibt die Werte Mut zum Handeln und Selbstwirksamkeit sowie eine Verantwortungsübernahme (also eine gegensätzliche Funktion zu dem Aspekt der „Entlastung von [persönlicher] Verantwortung“), indem sie ausführt, die Geschichte zeige, dass es sich lohne auf die Straße zu gehen, wenn einem etwas nicht gefalle, es lohne sich auch, dafür entsprechend Mut aufzubringen, sich für seine Rechte und Bedürfnisse einzusetzen. Auf diese Weise könne man etwas erreichen. Es seien die Menschen, die etwas bewirken könnten, das habe ihr die Geschichte gezeigt:

> C2: ... Und dann erkläre ich, versuch‘ ich ihr immer zu erklären, **warum** sich des so gewandelt hat, ne (bestätigend), was der Grund dafür ist und das eigentlich da wir als Menschen, weil des kommt bei der Geschichte denk‘ ich nicht so durch, es als erwachsener Mensch ha/kann man sich des ausarbeiten, dass **wir** da als Menschen und unser Leben, unsere Gesellschaft zu dieser Zeit da wirklich eine große Auswirkung auf diese Veränderungen hat. Unsere Mentalität, ne (bestätigend), wie diese, äh, hm, äh, Mauerfall oder so und, ne (bestätigend), überhaupt dann unsere Papst, wie er dann so weit des dann hinbekommen hat, ne (bestätigend), dass Polen trotzdem katholisch geblieben is‘ und dann ‘ls Kern, äh, äh, dann diese Kirche die Menschen so weit gebracht hat, äh, wegen diesen Sturz von den kommunistischen Mächten und alles und ich find‘ so‘was is‘ s/sehr gut, äh, darzustellen für die, für die Jugendlichen, ne (bestätigend), da ka‘ ma‘ gute Vergleiche machen, wenn sie jetzt heute irgendwie wegen anderen Sachen auch noch auf die Straße geh‘n, weil ‘s den‘n etwas nicht gefällt und sie seh‘n vielleicht da d‘rin nicht so viel, äh, äh, Möglichkeiten, oder nich‘ so viel, ähm (1s), nicht Grund genug, dass sie ‘was ändern könn‘n, aber es geht trotzdem. Man kann an solchen Beispielen denn zeigen, dass früher doch net

so viele Möglichkeiten gegeben hat Internet nicht oder soe/aber die Masse an Menschen macht 's, äh, äh, Zusammengehörigkeitsgefühl und solche Sachen, ne (bestätigend), dass man sich gegenseitig helfen kann, ne (bestätigend). Also des was ich selber erlebt hab', ne (bestätigend) und gesehen hab', ne (bestätigend). #00:05:52-5#

Weitere Ausführungen zu „Verhaltensanweisungen" und zur „Etablierung von Werten" sind auch bei E1 und A1 zu finden: E1 beschreibt im Allgemeinen Atatürks Wertschätzung für die Frauen und die Ausrichtung seiner eigenen persönlichen Ziele an Atatürks Vorgaben. A1 führt aus, durch die Geschichtsvermittlung seines Vaters der osmanischen Errungenschaften und Niederlagen, den Wert der Bodenständigkeit, aber vielleicht auch den Wert Selbstbewusstsein vermittelt bekommen zu haben.

Generell spielen folgende Werte in den verschiedenen Erhebungssituationen eine Rolle:

- Toleranz, Respekt
- Offenheit, Akzeptanz, Wertschätzung
- Selbstbewusstsein
- gegenseitiges Interesse
- Bodenständigkeit
- Zusammenhalt, Zusammengehörigkeitsgefühl
- Freiheit
- Verantwortungsübernahme
- Mut zum Handeln
- Selbstwirksamkeit (als Individuum und als Gruppe): Anmerkung: Auf den Aspekt der Selbstwirksamkeit wird auch in verschiedenen Identitätstheorien am Rande eingegangen (siehe *3.3.3 Das Selbstkonzept nach Haußer; 3.3.4 Theorie der Patchworkidentität nach Keupp*).
- Bildung, Wissenschaft
- religiöse Werte

An dieser Stelle soll noch einmal auf Demuths Forschung verwiesen werden, die sich mit der Vermittlung von Werten auseinandergesetzt hat (siehe *3.5.9 Demuths Studie zur intrafamiliären Tradierung von Werten*).

- **„Fehlervermeidung"** meint, dass Geschichte vorgibt, wie man sich **nicht** verhalten sollte, indem Geschichte eine Ermahnung ausspricht. Es geht hier also konkret um den Aspekt der Geschichte als „Lehrmeisterin" („Historia Magistra Vitae"). A1 bringt dafür ein eindrückliches Beispiel, als er auf den Hitlergruß eingeht und aufzeigt, wie wichtig es sein kann, über Geschichte Bescheid zu wissen, was man zu unterlassen habe. Nur wenn man wisse, was der Hitlergruß sei, könne man sich entsprechend verhalten und laufe nicht Gefahr, aus Versehen die Hand zum Hitlergruß zu erheben. F1 schließt sich diesem Aspekt der „Fehlervermeidung" hingegen nicht an: Er bezweifelt, dass die Menschheit aus Geschichte lernen würde, sonst hätten sich

Fehler nicht immer wiederholt (er führt Napoleon und Hitler an, die an der gleichen Stelle bei Russland im Winter gescheitert seien, obwohl Hitler doch bestimmt von Napoleon gewusst hätte). Der Aspekt der „Fehlervermeidung“ tritt in verschiedensten Erhebungssituationen immer wieder auf. An dieser Stelle soll noch einmal auf die theoretischen Ausführungen zum Thema „Historia Magistra Vitae“ verwiesen werden (siehe *3.4.2 Exkurs: „Historia Magistra Vitae“*).

„Eigene Meinungsbildung“ und „kritisches Reflektieren“

- Die **„eigene Meinungsbildung“** meint, dass Geschichte dazu beitragen kann, sich eine eigene Einstellung zu bestimmten Sachverhalten oder Fragestellungen anzueignen. Wenn es dabei um Grundsätze geht, kann dies auch mit einer „Positionierung“ oder „Identifizierung“ in Zusammenhang stehen. Das kann auch mit der „Identitätsbildung“ zusammenhängen. „Meinungsbildung“ kann sich aber auch auf einzelne isolierte Themen beziehen. C2 benennt im folgenden Beispiel die „eigene Meinungsbildung“ und die dafür aus ihrer Sicht notwendige neutrale Geschichtsvermittlung, C1 erläutert die Wichtigkeit verschiedener Versionen, bei denen dann wohl auch die wahre dabei sein müsse (auch bei A2 tritt unter anderem der Aspekt der „Meinungsbildung“ auf). An dieser Stelle sei auch auf den Aspekt des „Wahrheitsgehaltes“ verwiesen, auf den im Rahmen der Tradierung noch eingegangen wird (siehe *5.3.2 Exkurs „Wahrheitsgehalt“*):

C2: ... Ne (bestätigend), und sol/so würd‘ ich die Geschichte ‘ansi‘ den Kindern erzähl‘n, dass es dann immer wieder von dem abhängt, wo man g‘rade äh sitzt, wo man g‘rade is‘ (schmunzelt) und von der Situation aus, ja und des, was man lernt (1s) als so Hinterkulisse, wo man, ne (bestätigend), so bissle ‘was Neutrales, wo man sich selber da bissle schon n/eine Meinung bilden kann. Und nicht immer so von eine Seite. #00:09:42-4#

...

C1: [Mein, mein Lehrer, hab‘ ich den Eindruck, dass er m/uns die Wahrheit erzählt, weil er erzählt uns immer zum Beispiel von den Amerikanern, dass die ja **angeblich** immer in den Krieg für, äh, in den Krieg helf‘n, zum Beispiel für Gerechtigkeit, für Rechte und blabla und des alles nur so ‘n Schein und, und so weiter, der erzählt uns halt immer verschiedene Versionen, verschiedene Ansicht‘n, wie des so is‘ und, also, irgendwo müsste da eigentlich schon die Wahrheit dabei sein. Aber des, des hat dann jeder Lehrer selber so zu entscheid‘n, was er uns erzählt, wie er uns des beibringt. #01:02:33-5#

- Das **„kritische Reflektieren“** meint, dass Geschichte lehrt, kritisch über Sachverhalte nachzudenken, Dinge nicht einfach hinzunehmen, sondern zu hinterfragen. Das führt zum Beispiel D2 aus, als er von einer Darstellung erzählt, auf der ein deutscher Eroberer, seinen Fuß auf dem Kopf eines osmanischen Kriegers positioniert. Selbst solche kritischen Aspekte könnten die Aufgabe erfüllen, Schüler*innen zum Nachdenken und Reflektieren anzuregen und kritisch mit der Geschichte und dem Leben umzugehen. Das „kri-

tische Reflektieren“ gilt aufgrund seiner häufigen Nennungen als zentrale Funktion von Geschichte und Geschichtsvermittlung.

„Wissen als Wert“, „Unterhaltung“, „Faszination Geschichte“

- **„Wissen als Wert**“ beschreibt einen Wert, nämlich über Geschichte Bescheid zu wissen, ohne, dass es dabei um die tatsächlichen Inhalte geht. Man gewinnt in gewisser Weise eine „Macht“ durch „Wissen“. So führt zum Beispiel F5 aus, dass man dadurch in die bessere Lage komme, dass die Politik nicht alles mit einem machen könne. Auch A3 merkt an, dass es ihr wichtig sei, dass die Kinder gebildet seien und Allgemeinwissen hätten, deswegen wäre ihr eine Vermittlung von Geschichte wichtig. „Wissen als Wert“ kann auch meinen – wie dies zum Beispiel bei F2 vorkommt – den Stoff für die nächste Unterrichtsstunde oder die nächste Prüfung zu beherrschen.
- **„Unterhaltung“:** Geschichte kann der „Unterhaltung“ dienen, wenn kein tieferer Sinn damit verbunden wird, sondern dem bloßen Zeitvertreib zuzurechnen ist. So kommt das beispielsweise bei A1 vor. Oftmals ist dieser Aspekt auch mit bestimmten Medien (zum Beispiel einem Spielfilm über den 11. September) verbunden. Darauf wird noch eingegangen, wenn es um die Tradierung geht (siehe *5.3 Intrafamiliäre Tradierung und schulische Vermittlung von Geschichte*). Der Aspekt der „Unterhaltung“ tritt in der Erhebung immer wieder auf.
- **„Faszination Geschichte“** ist ein Begriff aus Kölbls Forschungsarbeit (siehe *3.4.5 Kölbls Studien zum Geschichtsbewusstsein im Jugendalter mit und ohne Migrationshintergrund: Verwissenschaftlichtes Geschichtsbewusstsein versus „In-Geschichte-verstrickt“*), der auch auf die vorliegenden Daten gut anwendbar ist und beschreibt eine „Leidenschaft“ für Geschichte. Beispielsweise kann alte Geschichte besonders faszinierend sein oder aber auch die jüngste Geschichte, von der Zeitzeug*innen noch erzählen können, in die vielleicht die eigenen Großeltern oder Eltern involviert waren. Dies tritt vor allem bei D1 häufig auf, der es immer wieder wichtig zu sein scheint, dass Geschichte und Geschichtsvermittlung „cool“ sein müsse.

Anmerkung: Auch Seixas und Morton gehen in ihrer Beschreibung der „Big Six“ auf Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung ein, wenn sie ethnische Aspekte, das Erforschen von Ursachen und Konsequenzen, Kontinuität und Veränderung sowie Bedeutsamkeit beschreiben (siehe *3.5.6 Seixas zur Vermittlung von Geschichte intrafamiliär und schulisch und sein Konzept der „Big Six“)*. Auf den Aspekt der Evidenz werde ich noch zu sprechen kommen, wenn es um den „Wahrheitsgehalt“ geht (siehe *5.3.2 Exkurs „Wahrheitsgehalt“*).

Abschließend soll noch einmal Rückbezug auf die Funktionen von Identität genommen werden. Einige der nun analysierten Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung spielen sicherlich auch eine Rolle, wenn es um die Frage der

Identität geht. Dies ist insbesondere der Fall bei den Kategorien „Entwicklung von Stolz“, „Entlastung von (persönlicher) Schuld“, „Entlastung von (persönlicher) Verantwortung“, „Verhaltensanweisung“/„Etablierung von Werten“, „Daseinsberechtigung“, und „Völkerverständigung“ zum Aufbau von Respekt, zum Abbau von Vorurteilen und zur Förderung von Empathie. Diese Kategorien stehen immer in Zusammenhang mit der Wertschätzung, also mit einer Gleichwertigkeit oder Überlegenheit des „Eigenen“.

5.2.2 Fallbeispiel A: „Dass man des jetz‘ weiß, wenn man zum Beispiel ‘n Hakenkreuz sieht, dass man weiß, was es bedeutet und nicht selbst ‘n Hakenkreuz macht und dann als Nazi dann beschimpft wird“ (A1)

A1

„Identitätsbildung“

> A1: [Also der gleiche Mensch würd‘ ich, äh, nicht sagen, weil es kommt ja fünfz/äh fünzi/Proz/äh is‘ ja auch glaub‘ ich auch psychologisch belegt worden, dass die Entwicklung ja, 50 Prozent von den Eltern, 50 Prozent Umgebung, oder 60, 40, des is‘ immer unterschiedlich, ich glaub‘, dann würd‘ ich nich‘ so sein wie ich jetz‘ bin und auch die Bildung is‘ immer unterschiedlich, welches Jahr/äh/hundert ich gern wär‘, also des is‘ eigentlich **ganz** leicht zu sagen, aber des kommt wegen meiner Religion (lächelt), ich hätt‘ gern mein‘ Propheten getroffen, falls es lebendig wär‘, also 690, 700, also dort, dann wo der Islam, gekommen is‘ unser Prophet, da hätt‘ ich ihn gern getroffen aber sonst wär‘ ich lieber in den Zeitaltern des Osmanischen Reiches, da wo, nachdem wir knapp Istanbul erobert ha‘m, so 1492, so nach so 15 nach so 1500, wär‘ ich gern gekommen. #00:56:08-2#
>
> ...
>
> A1: ... ja, wenn ich ‘s kämpf/äh kämpfen würde wie zehn oder 100 Männer oder vielleicht taktisch, äh Sachen zum Beispiel neue Katapulte und so entwickeln würde, ähm, oder vielleicht, äh, solche Putschversuche verhindern könnte, es wurden ja auch sehr viele Sultans vergiftet, des vielleicht verhindern könnte, des wird vielleicht scho‘ ‘was beitragen und äh, die, des wär‘ dann scho‘ ‘mal ‘was, was äh, was ich gern gemacht hätte, aber als Allererste hätt‘ ich g/lieber mein‘ Propheten getroffen, denn, denn des wär‘ ‘etz‘, ich bin ja Muslime, des wär‘ äh des Schönste, was mir passieren könnte, wenn ich jetzt mi‘ ‘m, in den Lebzeiten mein‘ Propheten getroffen hätte. Da wär‘ ich auch, wenn ich ihn getroffen hätte sicherlich Muslime gewesen, egal welche Religion ich davor hatte und äh, ich hätt‘ dann auch sicherlich streng gläubig gebetet gehabt, ja, des wär‘ dann s/fänd‘ ich sehr schön gewesen. #00:59:01-3#

Im vorliegenden Beispiel beschreibt A1, wie Geschichte sein Leben beeinflusse und wie er die Geschichte hätte beeinflussen können. Er wäre sicherlich Muslim gewor-

den, auch wenn er vorher einer anderen Religion angehört hätte, wenn er die Möglichkeit gehabt hätte den Propheten Mohammed zu treffen. Dieses Beispiel zeigt, inwiefern die eigene Geschichte auch die eigene Identität, in diesem Fall in Form der religiösen Zugehörigkeit, prägen kann.

„Entwicklung von Stolz“

> A1: ... ein begnadeter Stratege und konnte, hat sehr viele Gebiete gewonnen ... Beispiel ‘ne wichtige strategische Stelle gewinnen dort, ähm, und so hat ‘s erst angefangen, dass des Osmanische Reich dann groß geworden ist, also, dass es dann an Bedeutung gewann ... Deshalb hat ‘s auch so lange Stand gehalten ... hatten dann die Türkei sehr klein minimiert, hat man die Länder verloren gehabt, die eigentlich Verbündete sein sollten, ähm, und, äh, die Türkei hat, wurde dann auch sehr stark minimiert, die sollten, sollte eigentlich ganz noch kleiner werden, die Armenier sollten noch ihr eigenes Gebiet bekommen und die Kurden sollten auch noch ‘n großes Teil bekommen, doch, äh, nach dieser, äh, Niederlage, demütigende Niederlage, hat Mustafa Kemal Atatürk, äh, zur Befreiungskrieg, äh, hergerufen, den wir dann natürlich gewonnen hatten und dann ist des Türkei die Grenzen jetzt so wie sie und daraufhin hat er dann diese neue Flagge da gemacht. Ähm. #00:08:14-8#

Es wird deutlich, dass Geschichte bei A1 „Stolz“ hervorruft, stolz auf das, was seine Vorfahren und seine Nation in der Vergangenheit geschafft haben. Er betont, wie lange das Osmanische Reich standgehalten habe, wie es immer kleiner wurde und es dennoch durch Atatürk wieder stark wurde. Er spricht von „natürlich gewonnen“ als hätte er sich nichts anderes als Ausgang vorstellen können.

„Völkerverständigung“ zum Abbau von Vorurteilen und zum Aufbau von Respekt, „Verständnis für das, was heute ist“, „Wertschätzung für das, was heute ist“

In der folgenden Passage geht A1 auf die geschichtlichen Verbindungen zwischen der Türkei und Deutschland ein. Sie seien immer Verbündete gewesen, hätten nie Krieg gegeneinander geführt. Die Tatsache, dass die Türkei im Zweiten Weltkrieg Deutschland den Krieg erklärt habe, beschwichtigt A1 dadurch, dass er anmerkt, das sei nur offiziell gewesen, angegriffen hätten sie nie. Für A1 ist diese Argumentation wichtig für die „Völkerverständigung“ zum Abbau von Vorurteilen und zum Aufbau gegenseitigen Respekts auch für die heutige Zeit und für das „Verständnis für das, was heute ist“ beziehungsweise eine „Wertschätzung für das, was heute ist“. So betont A1 die Mitgliedschaft der Türkei bei der NATO, die Hilfe im Kalten Krieg und die generellen Leistungen in der Vergangenheit, die auch die Forderung einer Gegenleistung legitimieren würden:

> A1: [Zum Beispiel die politischen Gründe, is‘ ja sehr wichtig, weil des is‘ ja alles von der Geschichte aus, sonst weiß man net wieso. Zum Beispiel, wieso jetzt, ähm, also Türkei und Deutschland waren ja immer Verbündete gewesen, dass die auch Beziehungen dort gut sind, Deutschland is‘ zum Beispiel der, das größte, äh, Export, also, die Türkei exportiert am meisten in,

> nach Deutschland, dass die Beziehungen zwischen Deutschland und Türkei eigentlich immer **gut** waren, weil die ja auch äh, nie Krieg, ja, des waren Länder, die hatten nie miteinander Krieg, die waren immer nur Verbündete, im Zweiten Weltkrieg wurd' nur offiziell der Krieg erklärt, aber nie angegriffen. (2s). Ähm, des is' zum Beispiel wichtig, dass man des zeigt, weil sonst würd' ma' auch politische Gründe net verstehen, wie zum Beispiel, Inves/ja wieso jetzt, ähm Türkei die Patrate-Raketen zum Beispiel hingebracht wurden sind, viele Leute hatten sich darüber scho' beschwert gehabt, aber dass ma' vielleicht zeigt, dass, Türkei war ja auch NATO-Mitglied, hat ja auch geholfen im Kalten Krieg, dass man des dann miteinander in Bezug sehen kann, dass die Türkei natürlich ein Mitglied war, was natürlich auch scho' geleistet hat seine Arbeit und dass vielleicht jetz' bissl Gegenleistung will, zum Beispiel bei der Politik is' es sehr wichtig, dass ma' da mit der Geschichte dann wieder Zusammenhänge findet ... #00:46:24-8#

„Völkerverständigung" zum Abbau von Vorurteilen und zum Aufbau von Respekt, „Daseinsberechtigung"

Im folgenden Beispiel veranschaulicht A1, dass Geschichte Vorurteile abbauen und so zur „Völkerverständigung" beitragen könne. Gleichzeitig ist dieses konkrete Beispiel auch ein Beispiel für die „Daseinsberechtigung" in Deutschland, weil es bei den Ausführungen von A1 um die Gastarbeiterbewegung geht. Er erklärt, warum seine Familie, aber auch andere „Ausländer" heute in Deutschland leben würden. Heute sage man häufig, die „Ausländer" würden einem die Arbeitsplätze wegnehmen, die Geschichte zeige, dass sie sogar als Arbeitskräfte angeworben wurden, man nach ihnen verlangt habe. Außerdem bringe man Deutschland Kinder.

> A1: Das man solch/sowas scho' 'mal zum Beispiel scho' 'mal, weg, solche Vorurteile wegkriegt. Zum Beispiel, man sagt ja auch, die Ausländer nehmen die gan' Zeit die Arbeitsplätze weg, aber wenn man die Geschichte anschaut, stellt man, [stellt man heraus, dass/ #01:04:33-0#
>
> ...
>
> A1: /eig/die Ausländer gekommen sind, weil ja Arbeitskräftemangel war und wenn man 'etz' auch den demokratischen Wandel und anschaut und die Auswanderungen und Zuwanderungen, wandern mehr Leute aus als rein. Und, aber Deutschland braucht **Kinder** auch noch. #01:04:50-0#

„Völkerverständigung" zum Abbau von Vorurteilen, zum Aufbau von Respekt, „Verständnis für das, was heute ist", „Wertschätzung für das, was heute ist"

A1 liefert ein weiteres Beispiel, in dem er ausführt, dass Geschichte dazu dienen könne Vorurteile abzubauen, indem man hinterfragt, was eine Person für das eigene Land getan habe beziehungsweise was ein Land erreicht habe, was dann wiederum zur „Völkerverständigung" beitragen kann. Auf einen genauen Inhalt geht A1 hier nicht ein, um was für ein Vorurteil es sich dabei handeln könnte oder von wem oder welchem Sachverhalt er hier genau spricht. Außerdem geht hier A1 auf die Aspekte „Verständnis" und „Wertschätzung für das, was heute ist" anhand des Sozialversicherungssystems ein, indem er ausführt, dass darüber heute manchmal geschimpft

werde, die Geschichte einem aber erkläre, warum es dieses gebe und eine jahrhundertelange Tradition aufzeige, die es wertschätzen ließe:

> Vortur/ja Vorurteile, zum Beispiel, dass man manche Vorurteile dadurch belegen kann, dass man sagt, „pfff, was hat der scho‘ je für uns getan“ und so dann mit Geschichte zeigen kann, dass diese Vorurteile net existiert oder dass, wieso gibt ‘s, äh, wieso ist unser Sozialsystem so, des hat nämlich scho‘ eine 200-jahrige Trad/äh es wird, hat circa 110-jahrige Tradition eigentlich schon, dass äh, des war ja, Ka/äh, Otto von Bismarck hat des eingeführt gehabt die Sozialversicherungen, s/Deutschland war auch des erste Land, was des hatte, ähm, dass, äh, die Sozialversicherungen deshalb wichtig sind und dass man des net einfach weg machen darf. Man sagt ja auch immer, ja man zahlt den Hartz IV-Empfängern zu viel, Pflegebedürftigen zu viel, ähm, dass es einfach zu viel wird, dass man ‘s vielleicht verringern sollte, aber dass man wieder Bezug nehmen soll und man zeigen soll, aber, die haben, des is‘ unsere, äh, Tradition mit dabei gewesen. Es war scho‘ immer ein Teil von Deutschland dann gewesen ... #00:51:49-9#

„Völkerverständigung“ zum Abbau von Vorurteilen und zum Aufbau von Respekt, „Entlastung von Schuld“, „Verständnis“ und „Wertschätzung für das, was heute ist“, „kritisches Reflektieren“

Im folgenden Beispiel plädiert A1 für die „Völkerverständigung“, indem er Beispiele aus der Vergangenheit heranzieht, die den Aspekt der „deutsch-türkischen/türkisch-deutschen“ Freundschaft unterstützen. Deutschland und die Türkei hätten immer Seite an Seite gekämpft, nie gegeneinander. Über die gemeinsame Geschichte genauer Bescheid zu wissen, würde auch zeigen, dass die Türkei nicht die Schuld an den Niederlagen Deutschlands trage, würde also auch von einer Schuld entlasten. So wünscht sich A1 gegenseitigen Respekt verschiedener Nationen, hier bezüglich Deutschland und der Türkei, aufgrund dessen, was die Nationen in der Vergangenheit geschafft und erreicht haben und dem Nachgehen der Frage warum etwas so sei, zum Beispiel warum die Türken nationalistisch seien. Des Weiteren fordert er einen kritischen Umgang mit Geschichte und zeigt sich nicht einverstanden mit dem Vergleich der Medien zwischen Hitler und Merkel oder mit der Behauptung des Völkermordes an den Armenier*innen. Dann betont A1 noch die positiven Auswirkungen der Gastarbeiterbewegung auf die heutige Zeit auf den Alltag, indem er die Erfindung des Döners von Türken in Berlin beschreibt. Geschichte stiftet Sinn („Verständnis“ und „Wertschätzung für das, was heute ist“).

> A1: Ähm, zum Beispiel die Freundschaft zwischen Deutschland und der Türkei, wird zum Beispiel nicht explizit erwähnt, obwohl aber ‘ne sehr große Freundschaft schon her steht. Des erwähnt man aber nie. Man erwähnt nie, dass, äh, Deutschland und die Türkei Seite an Seite gekämpft hatten im Ersten Weltkrieg und wenn man des erwähnt, erwähnt man des nur **grob**, man sagt, „Deutschland Türkei haben miteinander gekämpft und dann hat man den Kr/und wir ha‘m den Krieg dann verloren“, so als ob man die Türken die Schuld in die Schuhe schieben will, ‘s wird dann eher a‘ bissl so negativ g‘sehen. Man merkt aber andersherum, ähm, die Leute in der **Türkei**, äh, respektieren die Deutschen sehr gut, weil wenn man, die schauen ja auch die

Geschichte der Deutschen an und man, man, die sagen auch, „wie haben die nach zwei Weltkriegen des alles geschaffen?“, also d/mit der Geschichte kann man auch ein Respekt für die anderen Länder holen, was man damit auch vermitteln würde, zum Beispiel wenn man zeigt, dass, äh, die Türkei war ja dann total zerstört, alles war drum und drüber und dann ha‘m sie ‘s wieder geschafft, sich zusammenzureißen, wenn man des vielleicht sagen würde oder zeigen, dann wird man vielleicht das Bild, was man bei den Türken hat, verstehen beispielsweise, endli/vielleicht net so schlecht sehen, weil ma‘ sagt ja, wir sind Nationalisten und dass ma‘ vielleicht zeigt, wieso wir Nationalisten sind oder dass man vielleicht zeigt, wieso wir so stolz darauf sind oder wieso wir immer so gleich in die Luft reingehen, wenn wir jetzt so ‘n Satz, also immer gleich angeben wollen oder so. Obwohl ‘s vielleicht kein‘ Sinn hat. Ähm. (2s). Was natürlich aber schlecht finde, ist, dass man Vergleiche macht, zum Beispiel mit, äh, Angela Merkel und Hitler. Dass, äh, wegen der Geschichte genau solche au/Vorurteile natürlich aber auch herrschen. Zum Beispiel wenn man Deutscher ist und jetzt wohin geht und da ‘was (1s) macht, wird man als Nazi gleich beschimpft, ähm, des g/ja, aber wir haben auch in der Geschichte sehr viele Sachen gesehen, bis zu was natürlich aber auch interkulturell zu sehen ist momentan, Ausländer au/ ähm, türkische Gastarbeiter kommen her und es wird, äh, des beliebteste Fast-Food Gericht der Deutschen, der Döner, wurd‘ dann in Berlin erfunden. Des, äh, ka‘ ma‘ zum Beispiel aber einmal erwähnen. (Lacht). Dass ma‘ auch scho‘ gleich zeigt, dass das scho‘ ‘mal alles ‘n Sinn hatte, die Vorteile, wieso ‘s gekommen sind. Man sagt ja auch immer, „die Gastarbeiter sind gekommen“, aber man sagt nie wie ‘s/äh, welche Vorteile es mit sich gebracht hat. Man sagt immer, „ja die ha‘m geholfen, dass Deutschland jetzt so is‘, wie ‘s ist“, aber des glauben die meistens, die Leute net so sehr. Ähm (1s), es kommen auch sehr viele, ähm, man wird aber auch sehr viel mit geschichtlich sehr schlimmen Sachen gleich miteinander gestellt, wenn man zum Beispiel Muslime ist, wird man gleich auch als Terrorist gemacht, wegen den ganzen, man sagt immer, in der Geschichte, „schaut ‘mal an, was passiert ist“. Beispielsweise, ähm, der Völkermord an den Armeniern, der wird ja auch jeden Türken dann immer wieder vorgeschlagen, dass so is‘, aber man hat ja nie die Situation im Ersten, nach ‘m Ersten Weltkrieg aufgezeichnet. Ähm, wenn man, man hat auch gar keine Personen danach **gefragt**, nach genau nach ‘m Ersten Weltkrieg, wo man des eigentlich lüften wollte, kam gleich der Zweite Weltkrieg und hinterher der Kalte Krieg und da war die Sache drunter und drüber und jetzt sagt man zum Beisp/nimmt man immer die Geschichte der Armenier, der Völkermord an Armeniern und gibt, schiebt das immer die Türken in die Schuhe ohne genau geschichtlich d‘ran zu forschen und wenn man des einmal ‘mal **gesagt** hat und der nächste dann auch hört, der, der informiert sich ja auch net d‘rüber, der sagt einfach weiter, dass man da vielleicht geschichtlich auch dahinter frägt und vielleicht Vorurteile deshalb, ähm, zerstört oder f/neues, ins neue Licht bringt. Dass man vielleicht, ähm, nicht jetz‘ mit der, mit ‘n Image, was man jetz‘ hat, lebt, sondern mit der Geschichte auch manche Sachen ins Gute rückt. Beispielsweise auch manche Sachen ins Schlechte rückt, weil, wenn man schaut, äh, die Amerikaner, sind zum Beispiel hier in Deutschland ein sehr

> beliebte Ausländer, es gibt ‘s ja Ausländer ersten Grades und A/zweiten Grades und äh, wenn man da nachschaut, aber waren die Amerikaner in beiden Weltkriegen die Feinde von den Deutschen und es sind dennoch auf einmal so gute Verbündete geworden, ge/nur weil sie im Kalten Krieg Deutschland sogar als Besatzungszone hatten und äh, zum Beispiel andere Vergleiche, wird man des nicht sehen, zum Beispiel Frankreich und Deutschland waren die ganze Zeit bekriegt, t/äh und jetzt [sind die/ #01:14:07-6#

„Etablierung von Werten“

A1 spricht den Aspekt der „Etablierung von Werten“ an, konkreter den Wert des Selbstbewusstseins durch die Vermittlung geschichtlicher Erfolge durch den Vater (bezüglich des Osmanischen Reichs) und den Wert der Bodenständigkeit durch das Erzählen osmanischer Niederlagen:

> A1: [Ja, zum Beispiel, mein Vater erzählt mir auch immer wieder, äh, was für Errungenschaften wir hatten und dass wir v/äh wo wir auch Niederlagen hatten, hat der auch natürlich immer wieder gezeigt, also nicht nur die Triumphe, sondern auch die Niederlagen hat der immer wieder zeigt, dass ich nicht, äh, immer, ah aha gewonnen alles, dass i‘ net äh, a bissl, über/ ähm, also net anfang‘ anzugeben oder so‘was, dass er mich unterm Teppich hält, hat er mir auch die Niederlagen immer mitgezeigt, hmm. #00:40:13-7#

„Fehlervermeidung“, „Völkerverständigung“ zum Abbau von Vorurteilen und zum Aufbau von Respekt

> A1: ... aber dass man des jetz‘ weiß und des ähm, wenn man zum Beispiel jetzt, ähm, ‘n Hakenkreuz sieht und dass man weiß, das, was es bedeutet und nicht selbst ‘n Hakenkreuz macht und dann als Nazi dann beschimpft wird oder wieso manchmal manche Grüße, zum Beispiel des mit der Hand (Anmerkung der Interviewerin: deutet den Hitlergruß an) nicht, äh, gezeigt, äh, nicht äh, man während einer Versammlung oder so machen soll oder dass es nicht gut ist, dass man weiß wieso, weil sonst könnte ja einer sein, der die Hand hochhebt und dann von der G‘sellschaft dann geächtet wird oder, äh, mit, falsch gesehen wird. Dass man solche Sachen vielleicht sieht. #00:51:49-9#

Die Ausführungen von A1 zeigen, dass Geschichte die Funktion haben kann, Fehler zu vermeiden oder umgekehrt zu wissen, wie man sich verhalten sollte. Er demonstriert dies am Beispiel des Hitlergrußes. Durch Geschichte und eine entsprechende „Fehlervermeidung“ kann dann auch eine „Völkerverständigung“ geschehen, indem man beispielsweise, so wie es A1 ausführt, nicht aus Versehen den Hitlergruß mache und dafür gesellschaftlich geächtet werde, weil man den Eindruck vermittelt, Nazi zu sein.

„Fehlervermeidung“

A1 spricht an, dass man aus Geschichte lernen könne. Fehler, die in der Vergangenheit begannen wurden, könnte man durch Wissen über die Geschichte in der Zukunft zu vermeiden. Er verlangt die Vermittlung von Lügen und Irrtümern und führt als Beispiele den Irakkrieg und den Nationalsozialismus an. Expliziter, was man aus der Geschichte lernen könne und was er unter Fehlern versteht, führt er nicht aus.

> A1: Des, oder der Irakkrieg, dass des ja auch eigentlich, eigentlich irrtümlich gekommen is‘, dass ma‘ solche **Lügen** und Sachen auch noch ‘mal zeigt und dass man, äh, zum Beispiel die Arroganz von manche Sachen, zum Beispiel wegnimmt, zum Beispiel, ich find‘ zum Beispiel auch net schön, dass manche türkische Leute jetz‘ auf einmal natz/den Nationalismus wecken und dann anfangen in den Schulen zum Beispiel, zu terrorisieren oder die Straßen, dass man vielleicht mit der Geschichte, die dann immer wieder zeigt, was falsch gemacht wurde und dass man dann durch Fehler lernt. Zum Beispiel, dass nich‘ jetz‘ noch ‘mal, äh, man sagt, man macht ja sehr viele Vergleiche in der Politik, dass man ‘s mit, äh, Vergleich in der Vergangenheit und so macht, was man ‘s vielleicht auch des dann wieder widerlegen kann. Man sagt ja auch, ähm, Angela Merkel macht man ja auch Vergleiche jetzt mit Hitler, weil er ja/ #01:04:10-9#

„Wissen als Wert“

Im Allgemeinen fällt auf, dass A1 sehr viele geschichtliche Fakten, vor allem über türkische Geschichte anführt. Das spricht indirekt dafür, dass ihm Wissen wichtig zu sein scheint. An dieser Stelle soll keine Textpassage angeführt werden, weil sich dieser Aspekt durch das gesamte Interview zieht und so auch bei den weiteren Ausführungen noch deutlich wird.

„Unterhaltung“, „Faszination Geschichte“

> A1: [Ich fand des, äh, ja des war ja, äh, wie die Leute dann entkommen sind und so. Ich fand des, äh, scho‘ spannend, weil des ja war auch so wie ‘n Actionfilm dargestellt. (1s). Ähm, aber **wieso** des dann wiederum gekommen is‘ sozusagen, des wird nur bei solchen Dokumentationen fester erwähnt ... #00:28:02-1#

In diesem Beispiel zeigt A1, dass Geschichte auch der „Faszination“ und „Unterhaltung“ dienen kann. Hier – in Abgrenzung zu anderen Gesprächspartner*innen, zum Beispiel D1 – fasziniert aber nicht oder zumindest nicht bloß die Geschichte an sich, sondern vor allem die mediale Umsetzung, im vorliegenden Beispiel in Form eines Actionfilms. Dass Geschichte überhaupt in die Form eines Actionfilms gebracht wird beziehungsweise A1 sich diesen anschaut, zeigt den Aspekt der Geschichte zur „Unterhaltung“.

A2

„Entlastung von persönlicher Verantwortung“

> A2: ... Da hab‘ ich wirklich keine, und da auch, ich hab‘ einmal Bürgermeister gesagt, „Da habt ihr Fehler gemacht, ihr habt mir nicht Gutes getan, sondern ihr habt mir Schlechtes getan, indem ihr die ganze türkische Kinder in eine Klasse gesetzt haben.“ und noch schlimmer ist, dass sie erstes Jahr keine Note gegeben haben, bin ich net weitergekommen. Halbes Jahr und meine Noten hat ‘s hier nicht gereicht, nich‘ sitzengeblieben, weitergeführt, neunte Klasse und den hab‘ ich soo gerade Mühe geschafft und das eigentlich hatte mir ja theoretische gesehen nicht Vorteil beschaffen. Hab‘ ich gesagt, „Da hättet ihr machen müssen damals, deutsche Klasse, auch wenn wir nix verstanden hätten, wir hätten vielleicht Klasse wiederholt, aber wir hätten zum Beispiel dann Chance gehabt zum studieren.“ ... #01:40:18-7#

A2 erzählt hier von seiner persönlichen Geschichte, als er selbst in Deutschland in die Schule gegangen sei. Er führt aus, keine Chance gehabt zu haben, es weit zu bringen, weil damals vom Staat ein Fehler gemacht worden sei, nämlich, dass man für Kinder der Gastarbeiter*innen separate Klassen, „türkische“ Klassen eingerichtet habe und sie keine Noten bekommen hätten. Damit entlastet sich A2 indirekt auch von einer „persönlichen Verantwortung“ und attribuiert seinen beruflichen Werdegang auf die ihm widerfahrene Geschichte.

„Völkerverständigung“ zum Aufbau von Respekt, „Entwicklung von Stolz“

In der folgenden Passage tritt der Aspekt der „Völkerverständigung“ auf. Sowohl die Germanen als auch die Osmanen seien Kriegsvölker. Dennoch hätten sie in der Vergangenheit nie gegeneinander gekämpft. Das könne man aus der Geschichte lernen. A2 zeigt hier eine Parallele zwischen dem Osmanischen Reich und den Germanen auf. Darüber heute Bescheid zu wissen, könnte zu einer „Völkerverständigung“ beitragen. A2 geht auf das Osmanische Reich als friedlichen Vielvölkerstaat ein. Auch hier schwingt also im Osmanischen Reich der Aspekt einer „Völkerverständigung“ mit. Diesbezüglich sei das Osmanische Reich Deutschland beziehungsweise dem Westen weit voraus gewesen. Im Zweiten Weltkrieg habe man nur auf dem Papier gegeneinander gestanden. Außerdem zeigt sich der Aspekt „Entwicklung von Stolz“. A2 führt aus stolz auf die Türkei und das Osmanische Reich zu sein, weil es ein Volk sei, dass das Zeug zum Führen habe.

> A2: Ja weil normalerweise is‘ es so, German is‘ eine **Kriegs**volk und die Osmanen sind **auch** Kriegervolk, das heißt, das heißt, die kommen davon und das sind zufällig auch nicht kleine oder große Kriege nicht geführt haben, is‘ sonderbar, wenn man so anschaut, fast jede Land, mit der jede Land gekämpft, sogar die Türken mit dem Japanern auch, wo die Japan war weit weg is‘, hat man auch kleine Krieg, deswegen war, sind wir ja auch in NATO drin, auf dem Papier haben wir gekämpft, aber **is‘** vorhanden und dass sie in Europa so, so nah Kontakt gibt und trotzdem nicht gekämpft hat, dann, hab‘ ich schon selber gewundert. ... Man ändert sich die Meinungen nich‘ so schnell und wenn so eine Wurzel haben wie zum Beispiel das Ding zum Beispiel ... Das sind die Dinge von der Geschichte und man kann bisschen

> lernen. Aber ich habe nur unsere Geschichte richtig geschaut, warum haben wir Fehler gemacht, warum haben wir in diese Situation gekommen, wir waren einen, in, sind wir immer noch, Türken, ich seh' immer, wir sind einen Volk, die 's Zeug haben zum Führen. Also könnten wir, wenn wir wieder auf unsere Wurzel zurück bewahren, dass wir wieder so stark werden können. Das heißt, diese, diese Dinge sieht man immer noch, man sieht des schon, auch diese Arbeitsfleiß von uns is' vorhanden. Und diese Rassismusprobleme zum Beispiel haben wir nicht diese Level groß, weil wir ja Osmanen so viele Völker zusammen gelebt haben, zum Beispiel im letzten Jahren hat sich gespitzt, weil der Politik Fehler gemacht hat, hat man gesagt, Kurden, das und das und das und dann hat man unter sich Volk auch bisschen aber wie ich so klein war wie die, hab ich so'was nicht gekannt, also ich habe nicht gekannt Kurde oder Laz oder Tartaren, was des is', die ha'm miteinander gelebt, aber weil wir Osmaner viel Völker zusammen leben, wir haben diese Problem, was jetz' in Deutschland is', haben wir vielleicht vor 500 Jahren gehabt, ha'm wir mit diese Probleme gelebt und deswegen haben wir zum Beispiel Rassismusprobleme nicht gehabt. Also hast du auch in der Türkei in den Level überhaupt keine Probleme, egal welcher Land du kommst. Kommst du gleich in diese Bevölkerung rein und wirste gleich akzeptiert. Und des kommt aber das von der Osmanische Reichtum bisschen hier, von diese Wurzel. #01:32:33-4#

„Wissen als Wert", „Völkerverständigung" zum Aufbau von Respekt

A2 scheinen gewisse „Grundkenntnisse" an geschichtlichem Wissen wichtig zu sein. Außerdem spricht er hier erneut den Aspekt der „Völkerverständigung" an, indem er die Religionsfreiheit des Osmanischen Reichs ausführt, eine „Völkerverständigung" auf religiöser Ebene. Konkrete Rückschlüsse auf die heutige Zeit zieht er hier aber nicht.

> A2: Gut, es kann die Seite bisschen lügen oder die Seite bisschen lügen, oder nich' so 100 Prozent aber (1s) Grundkenntnisse her is' es so, dass die Osmaner um diese 14. Jahrhundert 'rum, waren viel moderner wie 'n Europäer in diese Zeitraum. Also Mensche/manchen Bereiche, zum Beispiel, ein Beispiel, Glaubenfreiheit gab 's nur in Bosporus, das heißt in **Istanbul** und in da hast du nicht in Frankreich oder schweige in Mitteleuropa, da hast du irgend'was über die Kirche 'was sagen können und da waren die schon viel voraus. Das ist die Gebiet gewesen, das heißt Freiheit gehabt, jeder durfte seine Glauben **üben.** #01:24:26-7#

„Kritisches Reflektieren", „eigene Meinungsbildung", „Fehlervermeidung"

A2 fordert ein, über Geschichte kritisch zu reflektieren und sich eine eigene Meinung bilden zu können. Er führt das am Beispiel Hitlers aus. Man müsse dem Warum auf die Spur gehen: Hitler sei wegen der damaligen Umstände an die Macht gekommen, Inflation und Arbeitslosigkeit hätten dazu beigetragen. A2 bildet sich eine eigene Meinung, indem er Hitlers Regierung bewertet und zum Ausdruck bringt, er habe nicht einmal schlecht regiert, er habe aber Fehler im Umgang mit den Menschen

gemacht. Außerdem kommt er auf den Aspekt der „Fehlervermeidung" zu sprechen: Geschichte könne sich wiederholen, das könne man nie ganz ausschließen und daher sollte man über Geschichte Bescheid wissen. Damit stellt er gleichzeitig in seiner Argumentation aber die Funktion des aus Geschichte Lernens auch in Frage, weil man eben nie wissen könne, was komme.

> A2: Zweite Weltkrieg is', weiß jeder, wie des angefangen hat die Dinge, warum hat man das gemacht, das muss man bisschen selber beurteilen, kann noch a'mal des passieren, man kann nie etwas ausschließen. Warum hat man das passiert und wovon is' des gekommen, das muss man immer wissen. Zum Beispiel Hitler is' auf Macht gekommen, weil in Deutschland große Probleme gehabt hat mit dem In/Inflation und so weiter, Arbeitslosigkeit und und und. So ist diese Mann auf dieser Macht gekommen. Teilweise hat er nicht einmal schlecht regiert, also wenn man sagt, des war alles schlecht, was er gemacht hat, das stimmt nicht immer. Er hat Fehler gemacht mit dem Menschen, das stimmt, das kann man nicht mehr rückgängig machen. Warum hat er des gemacht? (4s). Ja, gibt 's bestimmt Gründe, ohne Grund macht niemand irgend'was, was meine, nenne Sie, was hat er Gründe gehabt, dass er das, so 'was gemacht hat? #01:34:25-3#
>
> ...
>
> A2: Mein, die Dinge zum Beispiel muss man genau verstehen, warum hat man Deutschland diese zwei Kriege gemacht und dann kann, musst du da d'rauf aufbauen, also als B/hier lebst, musst du das bisschen befassen. Weil wenn du das nicht befasst hast, dann lernst du ja falsch, weil dann kannst du ja nicht mehr planen ob so'was wiederkommen kann. Kann keine schließen, weil in 50 Jahren du weißt nicht wie Wirtschaft sich entwickelt. #01:36:34-3#

„Wissen als Wert", „Diskussionsfähigkeit"

A2 beginnt seine Ausführungen auf die Frage nach dem Geschichtsbewusstsein schon mit der Bemerkung, viel „Allwissen" zu haben, was zeigen könnte, dass „Wissen" einen ihm wichtigen Wert darstellt.

> A2: /Da hab ich **viel** Allwissen. (Anmerkung der Interviewerin: Mutter und Kinder lachen). #01:23:23-1#

In einer weiteren Passage betont A2, dass es wichtig sei, immer ein paar Grundkenntnisse parat zu haben, alles müsse man nicht wissen. Gleichzeitig zeigt sich hier auch, dass Geschichtswissen es möglich macht, in Diskussionen anderen Menschen gegenüberzutreten und dadurch vielleicht auch ein Akzeptiertwerden in der Gesellschaft:

> A2: ... aber ein paar Grundkenntnisse reicht immer, wenn der andere nix weiß, dann bist du halt dort König. Das is' immer die Dinger und das is' so, wenn des auch, so lernst, in diese System, dann coinst du immer Punkte. Man muss nicht **alles** wissen ... wie zum Beispiel diese regierender Mann von der Türkei, dieser Ding, hab' ich d'rüber viel Information geholt, warum hat diese Erfolge, warum ist dieser Mann so stark, hab' ich geschaut.

#02:20:44-6#

Im Überblick sollen noch einmal die erläuterten Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung von A1 und A2 dargestellt werden:

Tabelle 5.4: Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung im Überblick

A1	**A2**
• „Entwicklung von Stolz“ • „Entlastung von Schuld“ • „Etablierung von Werten“ • „Identitätsbildung“ • „Daseinsberechtigung“ • „Wertschätzung für das, was heute ist“ • „Verständnis für das, was heute ist“ • „Völkerverständigung“ zum Abbau von Vorurteilen • „Völkerverständigung“ zum Aufbau von Respekt • „Fehlervermeidung“ • „Unterhaltung“ • „Wissen als Wert“ • „Faszination Geschichte“	• „Entwicklung von Stolz“ • „Entlastung von persönlicher Verantwortung“ • „eigene Meinungsbildung“ • „Völkerverständigung“ zum Aufbau von Respekt • „Diskussionsfähigkeit“ • „Fehlervermeidung“ • „kritisches Reflektieren“ • „Wissen als Wert“

Vergleicht man Vater (A2) und Sohn (A1), so fallen folgende Gemeinsamkeiten auf: Beide benennen die Funktionen „Entwicklung von Stolz“, „Völkerverständigung“ zum Aufbau von Respekt, „Fehlervermeidung“ sowie „Wissen als Wert“. Nur von A1 werden die Funktionen „Entlastung von Schuld“, „Etablierung von Werten“, „Identitätsbildung“, „Daseinsberechtigung“, „Wertschätzung für das, was heute ist“, „Verständnis für das, was heute ist“, „Völkerverständigung“ zum Abbau von Vorurteilen, „Unterhaltung“ sowie „Faszination Geschichte“ angesprochen. Nur A2 benennt hingegen die „Entlastung von persönlicher Verantwortung“, die „eigene Meinungsbildung“, die „Diskussionsfähigkeit“ und „kritisches Reflektieren“. So fällt auf, dass A1 Geschichte vor allem für sich persönlich nutzt, als „Rechtfertigung“, hier zu sein, zur „Identitätsbildung“ und zur „Orientierung“ im Allgemeinen. A2 nutzt Geschichte vor allem im Austausch mit anderen, was sich in den Aspekten „eigene Meinungsbildung“ und „Diskussionsfähigkeit“ widerspiegelt.

5.2.3 Fallbeispiel D: „Römisches Reich is‘ auch ziemlich cool.“ (D1)

D1

„Völkerverständigung“, „Fehlervermeidung“

D1 greift den Aspekt der „Völkerverständigung“ auf, indem sie indirekt darauf aufmerksam macht, dass, würde man andere Menschen ausgrenzen, wie das im Film „Die Welle“ der Fall sei, sich die Geschichte des Zweiten Weltkrieges wiederholen könnte. Damit liegt hier auch ein Beispiel für eine „Fehlervermeidung“ vor. An anderer Stelle zeigt sie, dass es deshalb wichtig sei, auch etwas über andere Länder zu erfahren, die gebe es schließlich auch und es würde sie auch interessieren, wie die einzelnen Länder miteinander verbunden seien. Weitere Ausführungen folgen hier nicht.

> D1: /ja eb‘m und in der Welle zeigt es ja, dass es nochmal passier‘n könnte so, also kleineren Stil aber **trotzdem.** Sobald man andere Menschen ausgrenzt, passiert so‘was halt dann. #00:41:42-8#
>
> ...
>
> D1: [Ja, das wär‘ **gut.** Ja auch andere Länder jetz‘. So allgemein halt auch andere Sachen, ja fänd‘ ich **schon** gut. #00:32:11-3#
>
> I: Okay. Warum fändest du ‘s gut, kannst du ‘s irgendwie/ #00:32:14-9#
>
> D1: /ja die Länder gibt ‘s ja auch (schmunzelt), man sollte vielleicht auch bisschen wiss‘n, was da so is‘ und wie das damals war. Und wie die Länder so miteinander verbund‘n sind. Ja. #00:32:21-9#

„Unterhaltung“, „Faszination Geschichte“

Die nächsten Passagen zeigen, dass Geschichte D1 zur „Unterhaltung“ dient. Manches fände sie einfach „cool“ beziehungsweise faszinierend, was sie von Geschichte wisse. So erwähnt sie zum Beispiel Hitlers Regierungsmacht. Dass die Menschen hinter ihm gestanden seien, das fände sie faszinierend. Die Waffen und Gegenstände, die sie in den Türkenkammern in Dresden habe anschauen können, seien interessant gewesen.

> I: Ja okay. Aber so bestimmte Zeitepoch‘n sich ‘mal so, ich sag‘ ‘mal so von ob‘n anzuschau‘n [wär‘ ganz spannend. #00:46:10-5#
>
> D1: [Ja das, das wär‘ **richtig** cool. #00:46:09-8#
>
> ...
>
> D1: Und weil ‘s irgendwie cool is‘ [es geht hier um „Mein Kampf“], so‘was zu hab‘m. Ich mein‘, gibt ‘s ja eigentlich nich‘ mehr so. #00:03:25-7#
>
> ...
>
> I: Wär‘ des, is‘ Geschichte auch wichtig für dich und dein heutiges Leben? Weil Geschichte is‘ ja immer irgend‘was Vergangenes. #00:18:27-2#
>
> D1: Ne (verneinend), nich‘ **so** sehr. Also is‘ halt **interessant**, aber nich‘ so wichtig (schmunzelt). #00:18:33-4#

> ...
>
> D1: Ich fand' die ganz'n Waffen, glaub' ich cool (lacht). (2s). Ja, aber s/so genau erinner' ich mich da jetzt nich' mehr d'ran, aber ich weiß noch, dass da halt viel Sachen so/ #00:27:31-8#
>
> ...
>
> D1: [Passage handelt von Hitler] Naja weil, das muss man auch erst 'mal schaffen so 'n ganzes Land so zu kontrollier'n, dann ja, andere Menschen einfach 'mal auszuschließ'n und dann auch das noch zu schaff'n, dass alle trotzdem immer noch so **hinter** ei'm steh'n das is' halt so (3s). Faszinier'nd. #00:41:27-0#

Insgesamt zieht es sich durch das Gespräch mit D1, dass sie Geschichte eher etwas oberflächlich angeht und den Sinn darin meist in erster Linie sieht, sich davon unterhalten zu lassen, sich faszinieren zu lassen, es „cool“ finden zu können. Das Oberflächliche zeigt sich auch in einer saloppen Wortwahl, wenn sie geschichtliche Aspekte „irgendwie lustig“ findet.

D2

„Daseinsberechtigung“, „Identitätsbildung“

Folgende Passage befasst sich erneut mit der „Daseinsberechtigung“, hier aber innerhalb des familiären Rahmens. So regt D1 durch das Hervorholen des Buches „Mein Kampf“ D2 zum Nachdenken über die Familie seiner deutschen Frau an, stellt sich die Frage, ob sein Schwiegervater vielleicht Nazi gewesen sei und reflektiert über sich selbst als aus der Türkei stammend. Somit spielt hier die Geschichte auch eine Rolle für die „Identitätsbildung“ von D2, weil er hier durch die Geschichte der anderen Familienmitglieder auch der Frage nachgeht: „Wer bin ich eigentlich?“ und „Wie unterscheide ich mich von den anderen?“:

> D2: Ja des is', das hat eher etwas, äh mit, mit mir dann zu tun, also das is' dann, weil ähm, also ich in T/Türkei gebor'n, in äh, ähm (1s) Holland studiert und jetzt leb' ich seit fast 20 Jahr'n in Deutschland und deutsche Geschichte interessiert mich dann auch und dann ähm irgendwann 'mal kam dann D1 von ob'n (lacht) mit Omas ‚Mein Kampf' 'runter, und man fragt sich dann auch „oh, ich bin mit 'n deutsche Frau verheiratet und wie is' des eigentlich“ und ähm, mein' Frau ähm, also mein', mein' Schwiegermutter (1s), äh, war mit ein' Mann verheiratet, sie war, äh, er war 35 Jahre **älter** als mein' Schwiegermutter und mein' Mutter, äh mein' mein' mein' Frau hat ihr' Mut/ Vater mit sieb'm oder acht verlor'n. Und dann fragt man sich dann auch so „Hmm, was war denn, was war das für 'n Mann?“ und da wird dann auch ganz wenig darüber geredet und dann äh (1s), denkt man dann, ja, „Was war da los, in der Geschichte?“. Und, ja. Aber D1 wollte es pur, um Mama zu ärgern, mitbringen (alle lachen). #00:03:19-4#

Auf diese Textpassage wurde bereits ausführlich bei der allgemeinen Beschreibung der Funktion „Daseinsberechtigung“ eingegangen (siehe *5.2.1 Ergebnisse im Überblick*).

„Völkerverständigung" zum Aufbau von Respekt und zum Abbau von Vorurteilen, „kritisches Reflektieren"

D2: Nich'? Ok. Also das is' w/umfangreichste, äh europ/Sammlung in Europa über osmanische, äh, Geschichte und in, in, in, in, äh Europa gab 's dann, in in Deutschland gab 's dann, Kaiser Friedrich Zeit'n, äh, nochmal so 'n so 'n Zeit, wo die Türkei Osmanische Osman/Osmanische sehr ‚in' war, da hat sogar ein' Soldat'n, äh sei/sein, eine, äh ich weiß nich' wieviel' Soldat'n, also sind extra türkische Kleider gehabt und Zelt'n bring'n lass'n und ähm also das, äh und seitdem, äh sammeln dann ähm die Leute dann auch äh und das is' 'n sehr große un/Ge/hmm, ne (verneinend) des hast du in Kaiserslautern nich' gehabt, da warst du anders unterwegs, also das is' in Dresd'n 'ne große Sammlung von osmanische, äh, **Gegenstände** in europäische Raum. Und das war für mich sehr interessant und dann dann kam der, weil türkische und deutsche Geschichte, ähm, erste Mal mit Atatürk als er in Preuß'n in ähm, Militärschule war. Und das is' für mich dann die erste, äh, Verbindung gewes'n und dann Bagdad, ähm, ähm, Zugverbindung ähm, Orientexpress und das ha'm die Deutschen gemacht in, in osmanische Zeit. Und das war äh für mich dann bis ich dann in Dresd'n war, erste äh, deutsch-türkische Begegnung und dann hab' ich aber schon erfahr'n, also dass also so 1700 noch 'was, also dass da schon, äh, Kaiser gab, die sich dann sehr für Kultur interessiert hat und Gegenstände gesammelt hat und ähm so, so, so f/äh, die ha'm F/Feste gefeiert in türkische, äh (1s), Gewand und Pferde ... #00:27:02-5#

...

D2: Ja un/also was ich da **gut** fand, also dass n/ne/nicht **so** negativ ähm, hmm, also, hmm, wenn ich die jüngste Geschichte nehme also Türk'n als Probleme und soziale Brennpunkt'n und und Ber/Kreuzberg und was weiß ich alles Mögliche, aber dass da damals also, ähm eher so ähm, hmm (3s), has' 'was Gutes gefund'n von da und Interessantes o/das man sich dann dafür interessiert hat und äh nicht ablehnend, aber ähm, hingehend, also das is', das fand ich gut. #00:28:27-0#

...

D2: [Klar. Ja also das kann ich schon, äh, sehr gut empfehl'n und das is' dann auch, ähm, das **junge Generation**, das is' auch nich' so, äh, problematisch dann sieht, aber dann auch äh positiv äh begegnet, also das würde türkische äh Kinder hier dann auch gut tun, finde ich. #00:28:58-0#

...

D2: [Ich hab' das nur die Türkei gemacht und ähm, ich könnte mir so vorstell'n also das da ähm, das hmm, dass die Jugendlich'n oder Kinder dadurch ähm, äh ge/dadurch gezeigt wer/wird, also ähm (1s), „so negativ is' des auch nicht". Es gibt auch, äh, also es geht nich' nur um Kriege, ähm, aber auch gegenseitige äh, Ehrfurcht und Anerkennung gab 's damals anscheinend auch, also sonst hätte man sich dann nicht so, äh in die Richtung interessiert und ähm (1s), es gibt aber auch, äh in, in äh, welche Stadt weiß ich nich', also das ähm, ähm, Stadt, also wo äh ein Erob/ deutscher Eroberer mit der Kopf von ein osmanischer Krieger unter seine

> Fuß, also das sind äh also das gibt ‘s dann wiederum **auch** und ähm, man kann dann aber auch, äh das als Anlass nehmen, äh, dass die äh, Jugendlichen miteinander äh, in Dialog kommen, diskutier‘n ... Es gibt schon viele Sach‘n, die uns trennen, aber äh, hmm, Gemeinsamkeit‘n gibt ‘s auch, auch in weit in die Geschichte auch und das äh junge Generation zu übermitt‘ln, fände ich sehr interessant. #00:31:00-6#

D2 spricht hier den Aspekt der „Völkerverständigung“ an, indem er „deutsch-türkische/türkisch-deutsche“ Begegnungen in der Geschichte anführt und die gegenseitige Wertschätzung der Völker in der Geschichte, zum Beispiel wenn er ausführt, dass Atatürk in der preußischen Militärschule gewesen sei oder Kaiser Kulturgegenstände des Osmanischen Reiches gesammelt hätten, welche heute zum Beispiel in der Türkenkammer in Dresden ausgestellt seien. Damit könne man auch sehen, dass die Beziehung zwischen Deutschland und der Türkei so negativ auch nicht sei. Er führt die Türken und die sozialen Brennpunkte an und betont, dass er es gut fände, sich auch auf positive Verbindungen zu beziehen und diese (im Sinne einer „Völkerverständigung“) zu nutzen. Außerdem spricht D2 hier an, dass die Geschichte hier zur Diskussion zwischen Jugendlichen anregen könnte, selbst „negative“ Aspekte der Geschichte, wie die Darstellung eines deutschen Eroberers mit dem Kopf eines Osmanischen Kriegers unter dem Fuß könnten so zum „kritischen Reflektieren“ anregen. Es gebe sicherlich viele Dinge, die die beiden Nationen voneinander trennen würden, sicherlich aber auch viele Gemeinsamkeiten.

„Positionierung“, „Fehlervermeidung“

D2 erzählt hier eine Reihe von aneinander hängenden Ereignissen in seiner eigenen Familie, die eine Begründung für seine eigene „Positionierung“ liefern. Der eigene Vater habe ihm immer von der guten „heutigen“ Zeit erzählt und die damalige schlechtere davon abgegrenzt. Das möchte D2 mit seiner Tochter anders handhaben und damit in gewisser Weise, den Fehler, den er seinem Vater in der Geschichtsvermittlung zuschreibt, nicht wiederholen. Allerdings muss hier festgehalten werden, dass es hier um eine sehr individuelle intrafamiliäre geschichtsbezogene Form der „Fehlervermeidung“ handelt.

> D2: Also das is‘ bei mir so äh das mit mit meine Geschichte zu tun, dass ich so‘was nich‘ mache, weil ich hatte so ‘n sehr komische Verhältnis mit mein‘ Vater. Ich hatte kein‘ Vater und äh mit 19 hatte ich plötzlich ein‘ Vater und er hat dann äh immer dasselbe Sach‘n erzählt wie schwierig das für ihn war mit äh, was weiß ich, dass er 13 von Dorf ausgezog‘n is‘ und dann alleine und und äh ein Fahrrad hatte mit äh, überall kaputt und dann hab‘ ich immer gesagt, „so‘was mach‘ ich mit meine‘ Nachkomm‘n (lacht) nicht“ und ähm das is‘ so so dadurch, also ich erzähl‘ wenig Geschicht‘n, glaub‘ ich, aber ich erzähl‘ all/allgemein auch wenig, oder? Also weiß ich nich‘, musst du dann widersprechen, wenn das so is‘ und ähm, was ich von mein‘ Vater gehört habe war auch nicht äh nicht Geschichte. Äh ich hätte hmm mit mit mein Opa hmm eher so, aber der war ein einfach‘ Bauer äh aus äh Balkan geflüchtet is‘ und mittellos und äh äh, weil er dann ähm, weil die nun auf uns aufgepasst hab‘m, dürft‘n wir in der Haus von mein‘ äh Eltern wohnen, also so ‘n Abhängigkeitsverhältnis, ich hab‘ also ich bin, also mein mein ähm mein

mein Vater war äh ... #00:49:14-2#

„Faszination Geschichte“

Bei der folgenden Textpassage lässt sich D2 von der „Faszination“ von Geschichte von D1 anstecken. Die Geschichte des Mittelalters fände er faszinierend, sei daran interessiert.

> D2: [Ja, w/w/ungefähr so, kommt schon hin, also da, also bei mir w/war das dann auch oder **ist** es **immernoch,** also Mittelalter, ähm, ähm, was ich jetzt so gerne mir anschaue, so so Burgen, Burg, Burgen, wie heißt es mehrfach, [Burgen. #00:42:10-4#
>
> ...
>
> D1: /oh Ritter fand ich aber auch immer [cool, als ich noch kleiner war. #00:42:13-6#
>
> D2: [Eben also Ritter/Ritter/Ritterzeit und dann äh, ja da da so so äh/ #00:42:18-6#
>
> ...
>
> D2: /Age of Empire (lacht), ja, von von äh Nebeln von Avalon Zeit‘n, also so ähm also da äh das is‘ eher so England, aber fasziniert mich auch und Kreuzzüge und ähm und dann äh religiöse Geschichte. Und äh weil, und das is‘ auch so so was mir äh was mich dann so interessiert und so so auch so ähm, wir ha‘m auch, was das betrifft eine gleiche Geschichte ... #00:44:03-5#

Vergleicht man die Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung, die D1 und D2 ansprechen, so fallen folgende Gemeinsamkeiten auf: „Völkerverständigung“, „Fehlervermeidung“ und „Faszination Geschichte“. D1 erwähnt keine weiteren Funktionen, die über diese hinausgehen. Im Allgemeinen scheint D1 Geschichte ohnehin keinen allzu großen Wert beizumessen, betont sie doch vor allem immer wieder das Kriterium der „Faszination Geschichte“. D2 führt weitere Funktionen an, nämlich „Identitätsbildung“, „Daseinsberechtigung“, „Etablierung von Werten“ und „kritisches Reflektieren“. Das zeigt, dass er Geschichte deutlich tiefgreifender nutzt als seine Tochter.

Tabelle 5.5: Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung im Überblick

D1	D2
• „Völkerverständigung“ • „Fehlervermeidung“ • „Faszination Geschichte“	• „Identitätsbildung“ • „Daseinsberechtigung“ • „Etablierung von Werten“ • „Völkerverständigung“ zum Abbau von Vorurteilen • „Völkerverständigung“ zum Aufbau von Respekt • „Fehlervermeidung“ • „kritisches Reflektieren“ • „Faszination Geschichte“

5.2.4 Fallbeispiel F: „Ja, ja, also dauerhaft könnt‘ ich ‘s auch net leben“ (F1)

F1 und F2

„Identitätsbildung“, „eigene Meinungsbildung“

Dass die eigene persönliche Geschichte auch die eigenen Ansichten und das eigene Leben prägt, benennt F1 anhand des Beispiels der Lehrkraft:

> F1: ... Und ich, ich find‘ ‘s auch schade, dass man im G‘schichtsunterricht, also, ich weiß nich‘, ob ‘s an den Lehrern la/selber lag, weil die war‘n jetz‘ die sin‘ meist‘ns Ü50 g‘wes‘n, ja? ... Und, ähm, kein Lehrer find‘ ich, kann objektiv unterricht‘n, also, da fließt irgendwo auch sein, seine eigene Meinung mit rein, seine eig‘nen Erlebnis‘ mit rein/ #00:38:08-6#

„Positionierung“, „kritisches Reflektieren“

> F1: [Für die Zukunft lernen, ja. #00:24:12-6#
>
> ...
>
> F1: Hmm, zum Beispiel, ähm (1s), in Bezug auf Nationalsozialismus (schmunzelt) wieder, was wir jetz‘ wirklich jetz‘ acht Jahre oder was durchg‘nomma ha‘m (I schmunzelt). Ähm, es Einzige, was ich wirklich d‘raus g‘lernt hab‘, is‘, dass man eig‘ntlich immer kritisch sein sollte und mit allem kritisch umgeh‘n sollte. Weil ich glaub‘, jetz‘ am Beispiel Hitlers sieht ma‘ ja eig‘ntlich direkt, wie **blind** des Volk eig‘ntlich sein kann, ja, und dass ma‘ einfach so stumpfsinnig is‘ und dann einfach ein‘n Mensch‘n folgt, nur weil er (1s) **scheinbar** gute Gedank‘n hat, ja und dann vorgibt, „Ja, ich werd‘ euch

> Arbeit besorg'n und dank mir wird alles besser. Folgt mir, gehorcht mir und des langt." Und ich glaub' bei, äh im Film „Die Welle" war des doch so, dass er dann vo/dass die Schüler behauptet hab'm „ne (verneinend) so'was kann nich' mehr passier'n, dass 'n Diktator an die Macht kommt", und dann is' es doch passiert und zwar klass'nintern dann. Und **des** is' wirklich es Einzige, was ich mir eig'ntlich aus 'n G'schichtsunterricht g'merkt hab', dass ma' wirklich **skeptisch** sein soll einfach. #00:25:22-0#
>
> ...
>
> F1: ... Und Nazis sind schlecht, genau (I, F3 und F4 lachen). Des war 's. Genau, ja. Argument Ende. #00:25:41-7#
>
> ...
>
> F2: Im Moment brauch' ich 's gar nich' (1s), aber **vielleicht** für die Zukunft, irgendwann, keine Ahnung. Ja, für die Zukunft is' es wichtig, aber im Moment is' es eher unwichtig (1s) für **mich**. #00:26:02-2#

Dieses Beispiel beschreibt, dass der Geschichtsunterricht und damit die Geschichtsvermittlung einem lehre, immer skeptisch und kritisch zu sein. Das zeige die Geschichte Hitlers, der es geschafft habe, mit einem scheinbar guten Gedanken, nämlich dem Versprechen, den Menschen Arbeit zu besorgen und eine Wende zum Besseren hin anzustreben, die Menschen zu manipulieren. Die Funktion des „kritischen Reflektierens" richtet sich hier auch gegen den Aspekt aus Geschichte Lehren ziehen zu können. Man müsse immer kritisch sein, Geschichte könne sich immer wiederholen, das habe auch der Film „Die Welle" gezeigt. Außerdem spricht F1 die vermittelte Haltung, Nazis seien schlecht, an. Hier wird eine „Positionierung" angesprochen, ohne dass automatisch von einer übergeordneten „Identifizierung" auszugehen ist.

„Entlastung von (persönlicher) Schuld"

Dann spricht F1 den Aspekt der „Entlastung von persönlicher Schuld" an, jedoch in negierter Form: So führt er aus, dass die deutsche Geschichtsvermittlung in der Schule oftmals den „Deutschen" die Schuld am Zweiten Weltkrieg **zuschreibe**. Er zeigt sich damit nicht einverstanden.

> F1: Und ich fand 's auch krass, dass die (1s) auch wirklich zum größt'n Teil versucht ha'm, uns dann Schuldgefühle einzured'n, also dass wir uns quasi verantwortlich fühl'n müss'n, für des, was in Zweit'n Weltkrieg getan wurde. Ich mein', wa/also jetz' nich' in mein' Fall, ja, ich mein', meine Eltern komm'm aus Türkei, ähm, sondern äh deutsche Großeltern so'zag'n, dass man sich für die noch verantwort'n muss, was die damals im Zweit'n Weltkrieg getan ha'm, also dass die dann da wirklich Mitglieder in der NSDAP war'n oder dass die dann auch wirklich in dies'n ähm KZs dann mitgearbeitet hab'm, ja un/nd dass wir dann uns immer noch schuldig fühl'n müss'n und uns 'ann quasi, wie soll ich sag'n, sehr vorsichtig gegenüber (1s) Jud'n äh verhalt'n müss'n, ja, ich mein', ich persönlich kenn' ich kein' Jud'n, aber. #00:38:54-4#

„Völkerverständigung“

F1 spricht sich für die „Völkerverständigung“ aus und betont einen Teilaspekt von „Völkerverständigung“ nämlich das Kennenlernen anderer Kulturen durch deren Geschichte, was er wiederum für den Alltag aber nicht für allzu relevant erachtet.

> F1: Ansonst‘n, ich mein‘, ma‘ lernt ja auch die Kultur mit ken‘en, ja, also die deutsche Kultur auch ziemlich stark, aber hmm so so direkt im Alltag würd‘ ich ‘s nich‘ als wichtig empfind‘n. #00:24:04-3#

„Fehlervermeidung“

F1 geht darauf ein, dass sich Geschichte – so sein Geschichtslehrer – immer wieder wiederhole. Er erwähnt dabei das Argument des aus Geschichte Lernens, stellt aber anders als einige andere Interviewpartner*innen fest, dass dies scheinbar nicht der Fall sei, da immer wieder die gleichen Fehler passieren würden. Gleichzeitig spricht das aber auch gerade für das Argument des aus Geschichte Lernens, weil durch die stattfindenden Wiederholungen F1 Geschichte als vorhersehbar beschreibt. Im weiteren Gespräch versucht F5 zu rechtfertigen, warum gleiche Fehler immer wieder passieren würden.

> F1: Dass, dass man sieht, des hat in der, ich glaub‘ in der letzt‘n Klasse, in der 13. Klasse hat uns des ‘mal unser G‘schichtslehrer, G‘schichtslehrer g‘sagt, ähm, dass sich in der G‘schichte alles immer wieder wiederholt. Und dass auch immer wieder von groß‘n Herrscher immer wieder die gleich‘n Fehler gemacht hab‘m. Ich glaub‘, des war zwischen, also mit Napoleon und Hitler und dass sie denselb‘m Fehler g‘macht hab‘m und dass s‘e, ich glaub‘, mehr oder weniger an derselb‘m Stelle in Russland, äh, wie, Stalingrad war des glaub‘ ich, dass s‘e da einfach den Winter unterschätzt hab‘m, mit ihrer Armee und dass s‘e desweg‘n beide genau an der Front g‘scheitert sind. Und und des find‘ ich lustig, weil die meist‘n sag‘n ja „aus der G‘schichte lernt ma‘, aus den Fehlern lernt man quasi“. Aber anscheinend is‘ doch nich‘ so. Also ich mein‘, Hitler (1s) wusste ja bestimmt von Napoleon [und sein‘n Feldzüg‘n und seinen Fehler. #00:22:45-5#
>
> F5: [Der is‘ ja, der is‘. Der is‘ übermütig geword‘n. #00:22:45-4#
>
> ...
>
> F5: Der hat gedacht, der schafft des vorm Ende vom Sommer. [Der hat selber nich‘ gedacht, dass die dort häng‘n bleib‘m. #00:22:49-7#

„Diskussionsfähigkeit“

F2 spricht die „Diskussionsfähigkeit“ an. So könne Geschichtswissen ihn in der Zukunft befähigen, mitreden zu können und mit anderen diskutieren zu können.

> F2: Im Moment brauch‘ ich ‘s gar nich‘ (1s), aber **vielleicht** für die Zukunft, irgendwann, keine Ahnung. Ja, für die Zukunft is‘ es wichtig, aber im Moment is‘ es eher unwichtig (1s) für **mich.** #00:26:02-2#
>
> I: Warum könnt‘ ‘s für dich in der Zukunft wichtig werd‘n? #00:26:04-5#

> F2: Ja um mitzured'n, wenn irgendjemand diskutiert, dass ich auch mitred'n kann oder äh. #00:26:16-3#

„Faszination Geschichte", „Wertschätzung für das, was heute ist" (Jugendliche und Eltern)

F1 beschreibt anschaulich die „Faszination von Geschichte" anhand der Zeitreisefrage, bei der er in die 1960er, 1970er Jahre zurückgeht, um der damaligen Zeit beizuwohnen. Er beschreibt das damalige freie Lebensgefühl mit Musik, dem Leben draußen am Lagerfeuer, das Zusammentreffen mit anderen Menschen und zieht dieses zunächst seinem heutigen Leben vor. Erst im Laufe des Gesprächs und durch Einwirken der anderen Familienmitglieder kommt F1 zu einer wertschätzenden favorisierenden Haltung der heutigen Zeit. Er verwendet Ausdrücke wie „cool" oder „geiler geht 's net".

> F1: Also jetzt spontan, wirklich spontan, jetz' mi/mit, in meinem Alter wäre ich gerne in 60ern, 70ern, um ehrlich zu sein, hauptsächlich weg'n Musik, weil ich mache selber auch Musik, spiel' Gitarre, bisschen Keyboard. Genau und eher in die Zeit, weil ich kann mir net vorstell'n, dass irgend'ne and're Zeit für mich mehr in Frage komm'm würde. Allein/ #00:58:24-5#
>
> I: /Und was würdest du dir dann da so anschau'n? #00:58:24-8#
>
> F1: Äh, nich' anschau'n, aber ich, ich find', also des was man sieht und was man hört, was in der Zeit los war, also dieses Lebensgefühl allgemein, diese Flower Power, also ich mein' jetz' nich' Drog'n, ja doch auch schon mit (I lacht), [einbegriff'n bisschen. #00:58:39-3#
>
> ...
>
> F1: Auch einfach diese Freiheit, dass dieses Lockere einfach, mein' heutzutage jetz' in der Jugend is' es ja so, vor allem jetzt wo alles digitalisiert is', jetz' über Facebook und und, und dass man 's nur chattet. Dass ma' sich da wirklich getroff'n hat und am Lagerfeuer Gitarre g'spielt hat und und auch drauß'n gezeltet hat und im Freien war. Und da wirklich mehr unternomm'm hat, ähm, und, und des gibt 's halt, find' ich (1s), ähm, nich' in der Zeit jetzt. Also des is' wirklich, wie soll ich sag'n, eher Computerspiele und wie g'sagt Facebook, Twitter und und weiß ich nich' was und und lauter Videospiele und und/ #00:59:15-2#
>
> ...
>
> F1: Youtube (1s), genau. [Also fänd' ich ziemlich cool, wenn ich, wenn ich in der Zeit aufg'wachs'n wär' und dann Woodstock, Jimy Hendrix, also geiler geht 's net, ja. #00:59:29-6#
>
> ...
>
> F4: [Aber damals … (unverständlich). Aber wäre langweilig ohne PC [in diese Zeit, ohne Fru/ohne Fruty loops. #00:59:35-4#
>
> F1: [Ich hab' doch meine Gitarre, des langt, ja okay, stimmt, stimmt, ja. #00:59:40-8#
>
> ...

F1: [Ja, ja, also dauerhaft könnt‘ ich ‘s auch net leben, ne (verneinend) dauerhaft könnt‘ ich wirklich nich‘ leb‘m. [Also da müsst‘ ich auf zu viel Komfort verzichten als dass ich dann ja. #01:01:07-7#

...

F3: /Ja da gibt ‘s Bücher, dann müss‘n ‘s Enzyklopädien [und so weiter durchwälz‘n. Woah, ja (schmunzelt). #01:01:16-9#

F1: [Oh Gott, des dauert ja viel zu lang‘, des dauert viel zu lang‘. #01:01:21-6#

F3: Alphabetisch und dann hast du so solche Bände da (Anmerkung der Interviewerin: deutet einen dicken Wälzer an) (I lacht) und du musst es ‘raussuch‘n. #01:01:27-9#

F1: Is‘ viel zu altmodisch (F3 und F1 lachen). #01:01:26-8#

I: Des heißt, es hätte sowohl Vor- als auch Nachteile [in der Zeit zurückzure/ #01:01:32-7#

F1: [Ja, doch eindeutig, eig‘ntlich sogar fast mehr Nachteile eig‘ntlich, ja. #01:01:36-3#

F3, F4 und F5

„Identitätsbildung“

F5 und F4 gehen darauf ein, welche Auswirkungen die Geschichte für die eigene Identität hat. Es geht dabei um den eigenen Wohnort und seine nationale Zugehörigkeit zu Deutschland, durch einen Tausch in der Geschichte. Wäre die Geschichte anders verlaufen, könnten sie heute „Tschechen“ statt „Deutsche“ sein.

F5: X. wurde ja eingetauscht damals, äh, die Österreicher, glaub‘ ich, ha‘m uns freigegeb‘m und ha‘m dafür irgendeine andere Stadt dafür bekomm‘m oder so‘was. #00:47:40-6#

...

F5: [Des wär‘ ma‘ jetz‘ Tschech‘n. #00:47:43-8#

F4: Eigentlich X. g‘hört Tschechei. #00:47:49-5#

...

F2: [Gehörte. #00:47:54-6#

F4: Gehörte. #00:47:51-7#

F3: Böhmen. Wir war‘n fast 400 oder 500 Jahre, oder? Oder war ‘s zu viel? War ma‘ äh unter der Herrschaft von Böhmen. Und irgendwann äh sind sie auf die Idee gekommen, dass sie Österreich da irgendwie da unt‘n die Stadt und hier getauscht hab‘m (lacht). #00:48:11-2#

„Völkerverständigung“

F3 führt den Aspekt der „Völkerverständigung“ aus, indem sie darauf eingeht, dass es ihr bei der schulischen Geschichtsvermittlung wichtig sei, dass die Kinder verschiedener Herkunftsländer voneinander etwas erfahren würden, gegenseitig von-

einander lernen würden. Weiter führt F3 den Aspekt der „Völkerverständigung", ob zum Abbau von Vorurteilen, zum Aufbau gegenseitigen Respekts oder zur Empathieförderung, nicht aus:

> F3: Dass ma' die **auch** durchnimmt. Wie mein Bruder vorhin auch schon gesagt hat. Römische Reich is' klar, hab' ich nix dageg'n. Griechisch auch nich', hmm, die ganz'n ägyptisch'n, des alles durchgenomm'm, aber dass ma' des Osmanische Reich auch 'mal durchnimmt, dass ma' da auch eine Sparte wirklich dafür äh **nimmt** und den Kindern des vermittelt. Des geht nicht nur uns'ren Kindern ... #00:45:10-4#
>
> ...
>
> F3: ... Es geht aber nicht nur um unsere türkisch'n äh Kinder, sondern auch über die deutsch'n, russisch'n und so weiter, es sin' ja **so viele Kinder**, die eig'ntlich in einer Klasse zusammen kommen, dass die **voneinander**, wo sie herkommen, auch 'was wissen. Nämlich uns're Kinder, die wiss'n jetzt v/über Deutschland von A bis Z, Erste, Zweite, Dritte Weltkrieg (F4 und I lachen), Hundertjähriger Krieg, Dreißigjähriger Krieg, keine Ahnung und ähm es wär' schon schön, we' ma' des auch durchnehm'm könnte. (1s). Also des finde ich. #00:46:13-6#

„Fehlervermeidung"

F3 erwähnt explizit den Aspekt des aus Geschichte Lernens, Fehler, die in der Vergangenheit begangen worden seien, durch das Wissen darüber heute vermeiden zu können. Beispiele, was sie damit meint, führt F3 nicht an.

> F3: (Lacht). Was für Werte? Man könnte Vergleiche zieh'n aus der Geschichte, was **falsch** gelauf'n is', dass ma' das jetzt, in der heutig'n Zeit nicht mach'n sollte. Das wär' wichtig, würd' ich sag'n. Dass ma' das den Kindern auch vermitteln kann. #00:17:29-3#

„Kritisches Reflektieren", „Mitspracherecht"

F5 findet ein „Mitspracherecht" und das Äußern der eigenen Meinung sehr wichtig in Bezug auf Geschichte. Schülern sollte die Möglichkeit gegeben werden, nach dem Warum zu fragen. Hier geht es um ein „Mitspracherecht" **über** Geschichte und die Geschichtsvermittlung. Die Frage nach dem Warum zeigt F5s Haltung, kritisch zu bleiben und auch über tabuisierte Fragen, zum Beispiel über die Schuld der Juden, zu reflektieren.

> F5: /Des find' ich schade, des find' ich schade, weil die Meinung vom Schüler geh'n unter und die woll'n des auch nicht hör'n, dass dann ein Schüler sagt „Warum? Vielleicht war'n die Juden Schuld.", **zum Beispiel**, des woll'n s'e ja net hör'n. Die woll'n bloß sag'n, das, „den Stoff ha'm ma' durch, fertig, Deutschland war böse", aus (F4 schmunzelt). Weißt (I schmunzelt)? Äh, find' ich scho' net, also. #00:44:13-2#

„Wissen als Wert“, „Diskussionsfähigkeit“

F4 betont an einer Stelle das Allgemeinwissen, als F2 darauf eingeht, dass ihm das Mitreden wichtig sei:

> F2: Ja um mitzured‘n, wenn irgendjemand diskutiert, dass ich auch mitred‘n kann oder äh. #00:26:16-3#
>
> F4: So allgemeines Wiss‘n. #00:26:19-8#

„Faszination Geschichte“

Die Textpassage, in der es um die Gegenstände geht, veranschaulicht noch einmal den Aspekt, inwiefern Geschichte als „Faszination“ und als Erinnerung an eigene und Familienereignisse dienlich sein kann. Besonders eindrücklich ist dies bei F4. Es sollen hier nur Auszüge aus dieser Passage wiedergegeben werden, da diese schon an anderer Stelle bei der Identität zitiert wurde (siehe *5.1.7 Fallbeispiel F: „In meine Adern fließt türkisches Blut, aber so unsere Verhaltensweise, wie wir so red‘n und wie wir hand‘ln so, des is‘ schon mehr Deutsch“ (F5)*):

> F4: Des hab‘ ich aus Istanbul gebracht, ganz komplett, [geht heil und hier ha‘ ma‘ alle Minarette kaputt gemacht ... #01:12:15-7#
>
> ...
>
> F4: Bedeutung wahrsch/hat nicht, aber wir hab‘m Flagge, was ha‘m ma‘, die Fotoapparat ha‘m ma‘ genug da und den alten, des verkauf‘ ich nicht, als Erinnerung behalte ich, also Koran ha‘m ma‘ da, viele verschiedene Modelle, die Gegenstände, Tesbih, Tesbih, Tesbih, ha‘m ma‘ Tesbih da? #01:13:17-8#
>
> ...
>
> F4: [Ich, ich hab‘ eine aus der, aus, aus der Türkei mitgenomm‘m (Anmerkung der Interviewerin: hier geht es um die vom Großvater angefertigten Spazierstöcke), Opa hat gegeb‘m, am Flughaf‘n, der Beamte hat gefragt, was das is‘. Hat er Schwert d‘rin oder was was so, nicht, und er wollte das hab‘m, hab‘ ich das bemerkt. Und, äh, hab‘ i‘ g‘sag‘ „Nur meine Leich‘, nix mit“ (F4 schmunzelt, I lacht), „Ok, ok“. #01:16:39-4#

Sowohl bei F1 und F2 als auch bei F3, F4 und F5 treten die Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung „Identitätsbildung“, „Wertschätzung für das, was heute ist“, „Völkerverständigung“, „Diskussionsfähigkeit“, „Fehlervermeidung“, „kritisches Reflektieren“ und „Faszination Geschichte“ auf. Die Jugendlichen führen außerdem „Positionierung“, „Entlastung von (persönlicher) Schuld“, „Etablierung von Werten“ und „Verhaltensanweisung“ an, die Eltern sowie der Onkel „Mitspracherecht“ und „Wissen als Wert“.

Tabelle 5.6: Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung im Überblick

F1, F2	F3, F4, F5
• „Identitätsbildung“ • „Positionierung“ • „Entlastung von (persönlicher) Schuld“ • „Wertschätzung für das, was heute ist“ • „Völkerverständigung“ • „Diskussionsfähigkeit“ • „Verhaltensanweisung“ • „Fehlervermeidung“ • „kritisches Reflektieren“ • „Faszination Geschichte“	• „Identitätsbildung“ • „Wertschätzung für das, was heute ist“ • „Völkerverständigung“ • „Mitspracherecht“ • „Diskussionsfähigkeit“ • „Fehlervermeidung“ • „kritisches Reflektieren“ • „Wissen als Wert“ • „Faszination Geschichte“

5.3 Intrafamiliäre Tradierung und schulische Vermittlung von Geschichte

5.3.1 Ergebnisse im Überblick

Der dritte Schritt der Auswertung befasst sich vor allem mit der intrafamiliären Tradierung und daneben der schulischen Vermittlung von Geschichte. So ist die Studie schon durch die Befragung von Jugendlichen und Eltern angelegt.

Das vorliegende Kapitel geht zunächst darauf ein, woran in den Erhebungssituationen eine intrafamiliäre Tradierung festgemacht werden kann (Anzeichen für eine stattgefundene oder stattfindende Tradierung). Dann werden die verschiedenen Komponenten der Tradierung erörtert: Wer tradiert was an wen, auf welche Art und Weise und zu welchem Zweck? Man könnte auch formulieren: Zu was sind Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund bezüglich Geschichte und Geschichtsvermittlung motiviert? Im Anschluss wird erneut ausführlich auf die Erhebungssituationen A, D und F eingegangen.

Von Tradierung spricht man dann (siehe *3.5 Intrafamiliäre Tradierung und schulische Vermittlung von Geschichte*), wenn beide Parteien am Vermittlungsprozess beteiligt sind (es gibt also eine „Erzähler*in“/einen „Erzähler“, eine Vermittler*in/einen Vermittler und eine „Zuhörer*in“/einen „Zuhörer“). Ist dies nicht der Fall kann allenfalls von einem Tradierungswunsch gesprochen werden, wenn zum Beispiel Eltern etwas an ihre Kinder weitergeben möchten, die Kinder sich aber desinteressiert zeigen oder die Kinder gerne etwas erfahren möchten, was die Eltern ihnen aber nicht erzählen (können). Daneben ist auch eine gemeinsame Verfertigung von Geschichte

denkbar, wie dies Welzer und Kolleg*innen beschreiben (siehe *3.5.4 Die Forschungsgruppen um Welzer und die Frage nach der intrafamiliären Tradierung von Geschichtsbewusstsein bezüglich des Zweiten Weltkriegs*) und wie dies am ehesten bei Familie F zu beobachten ist. Dabei wird vor allem der Aspekt des gegenseitigen Austauschs und damit des gemeinsamen Aufbaus von Geschichtswissen und Geschichtsbewusstsein betont. Darauf wird aber noch ausführlich eingegangen (siehe *5.3.5 Fallbeispiel F: „Ich denk‘ die Kinder, die bekomm‘m des jetzt zwar vermittelt, aber erst, we‘ ma‘ älter is‘, reifer is‘, denk‘ man ‚ah, die Geschichte war schon wichtig‘“ (F3)*).

Generell soll es sowohl um das gehen, was die Gesprächspartner*innen als stattfindende Tradierung anführen als auch um von ihnen erwünschte Tradierung, was als solche gekennzeichnet wird. Zwischen den Aussagen der Jugendlichen und der Eltern soll an dieser Stelle nicht unterschieden werden, weil die intrafamiliäre Tradierung den stattfindenden Prozess zwischen Eltern **und** Jugendlichen beschreibt. Es wird also ein gemeinsames Bild des intrafamiliären Tradierungsprozesses konstruiert. Trotzdem wird, wenn möglich, auf Aussagen der Eltern und Jugendlichen zur Tradierung getrennt eingegangen (außer bei Familie F, weil dies hier aufgrund der Gruppendiskussionssituation als nicht sinnvoll erachtet wird). Bei der schulischen Vermittlung von Geschichte sollen vor allem die Aussagen über die Schule der Kinder erfasst werden. Explizite Zuordnungen zur Erwachsenen- oder Kindergeneration werden nur dann vorgenommen, wenn aus der Erhebungssituation eine deutliche Uneinigkeit der Generationen zu beobachten ist.

Die Tradierung beziehungsweise Vermittlung von Geschichte soll anhand der folgenden Fragen analysiert werden:

- **Wer** tradiert innerhalb von Familie und Schule? Hier geht es um die zentralen Personen, von denen eine Weitergabe ausgeht. Ist es beispielsweise der Vater oder die Großmutter, ist es der Geschichtslehrer oder die Musiklehrerin?
- **An wen** wird tradiert? Dabei interessieren vor allem die Jugendlichen als Empfänger von Tradierung, was gewissermaßen durch die Studie schon vorgegeben ist. Es ist aber auch eine umgekehrte Vermittlungsrichtung von den Jugendlichen an die Eltern denkbar oder auch eine Weitergabe an mich als Interviewerin. Beispielsweise ist eine Weitergabe von F1 an seine Mutter F3 zu beobachten, als er von den „goldenen 20ern“ spricht und die Mutter einräumt, davon vorher noch nie etwas gehört zu haben. Auch die Möglichkeit einer gemeinsamen Verfertigung wird hier aufgegriffen und ist vor allem in der Erhebungssituation F zu beobachten.
- **Was** wird tradiert? Wird türkische oder deutsche Geschichte vermittelt? Welche konkreten Inhalte werden vermittelt? Werden Fakten und Wissen vermittelt oder wird ein „Lebensgefühl“, Einstellungen und Haltungen vermittelt? Werden Umgangsweisen mit geschichtlichen Medien weitergegeben statt die Geschichte selbst? Inwiefern unterscheiden sich hier Schule und Familie, welche besonderen Aufgaben kommen der Familie zu?

- **Mit welcher Funktion/Wozu** wird tradiert? Die Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung wurden bereits im vorangehenden Auswertungsschritt erfasst. An dieser Stelle sollen sie Jugendlichen und Eltern sowie der Schule zugeordnet werden. Welche Aufgaben werden also der Familie zugeschrieben, welche der Schule? Gibt es Überschneidungen oder erfüllen Schule und Familie grundsätzlich verschiedene Funktionen? Es kann zum Beispiel sein, dass die Funktion der „Identitätsbildung" eher der Familie als der Schule zugeordnet wird, der Schule mehr der Aspekt der objektiven Wissensvermittlung. Gibt es schließlich auch Funktionen, die als Tradierungswünsche unerfüllt bleiben?
- **Wie** wird tradiert? Dabei geht es um eine Situationsbeschreibung/eine Beschreibung der Umstände der entsprechenden Tradierungssituationen. Hauptaugenmerk wird hier auch auf die verwendeten Medien gelegt, die bei der Tradierung genutzt werden, zum Beispiel das Internet, Spiele oder Filme. Auch sogenannte „Wertevermittler*innen" können eine zentrale Rolle spielen. „Wertevermittler*innen" meint dabei Personen in der Geschichte wie Atatürk oder Abstraktes wie die „Religion". Sie können auch eine besondere Rolle für die Identifizierung spielen (siehe *5.1 „In-Geschichte-verstrickte" Identifizierung*). Es ist möglich, dass zum Beispiel innerhalb der Familie unter Zuhilfenahme des Internets tradiert wird, es ist aber auch denkbar, dass gar nicht Geschichte an sich vermittelt wird, sondern nur das Internet als Quelle von Geschichte und alles weitere dann den Jugendlichen selbst überlassen wird.

Anmerkung: Die Untersuchung befasst sich vor allem mit der Tradierung an die Jugendlichen. Immer wieder kommt es vor, dass die Eltern auch darauf eingehen, wie ihnen selbst Geschichte vermittelt wurde. Das soll nur dann Eingang in die Studie finden, wenn daraus Rückschlüsse auf die intrafamiliäre Tradierung an die Jugendlichen gezogen werden können. Ein Beispiel: Als der Vater von D2 verstarb, habe D2 sehr darauf gehofft, etwas Familiengeschichte in Form eines geschichtlichen Gegenstandes übergeben zu bekommen. Das sei nicht der Fall gewesen. Er habe nun auf dieser Basis beschlossen, es mit der eigenen Tochter anders zu handhaben und habe bereits damit begonnen, indem er ihr ein Taschenmesser geschenkt habe, das sie an die nächste Generation weitervererben könne. Hier wird deutlich, dass die Vermittlung von Geschichte beziehungsweise die nicht stattgefundene Weitergabe eines Gegenstandes an D2 durch seinen Vater die intrafamiliäre Tradierung zwischen D2 und D1 prägt.

Zusammenfassend geht es also um die genaue Beschreibung der Tradierung:

Wer tradiert was an wen, auf welche Art und Weise und zu welchem Zweck?

Die Tradierung hängt mit dem Aspekt der Identität zusammen. So lassen sich einzelne Aspekte Haußers Identitätstheorie, zum Beispiel die subjektive Bedeutsamkeit und das Betroffenmachen, die Emotionen, Kognitionen, das Verhalten und die Moti-

vation konkret auf den Bereich der Tradierung übertragen (siehe *3.3.3 Das Selbstkonzept nach Haußer*). Auch Keupp unterstreicht in seiner Identitätstheorie insbesondere den sozialen Aspekt, der unter anderem im intrafamiliären Tradierungsprozess von Geschichte zum Ausdruck kommt (Familie als Ressource). Wie bereits ausgeführt wurde, betrachtet er Identität nicht mehr nur als individuelle Eigenschaft, sondern als sozialen Aushandlungsprozess. Das stützt mein Forschungsvorhaben und die Kombination meiner Forschungsschwerpunkte. Vor allem betont Keupp die Anerkennung anderer für die Identitätsbildung sowie die gleichzeitige Zuordnung zu verschiedenen Zugehörigkeiten (siehe *3.3.4 Theorie der Patchworkidentität nach Keupp*).

Ähnlich wie im Auswertungsschritt der Identifizierung soll an dieser Stelle darauf eingegangen werden, welche Aspekte für eine vor allem intrafamiliäre Tradierung sprechen. Die schulische Weitergabe von Geschichte soll vor allem dazu verwendet werden, die Grenzen der intrafamiliären Tradierung abzustecken.

Woran lässt sich nun eine intrafamiliäre Tradierung festmachen?

- **Explizite Antworten:** Mit expliziten Antworten ist gemeint, dass Jugendliche und Eltern darauf angesprochen werden, was ihnen bei der intrafamiliären Tradierung von Geschichte wichtig ist und diese Frage direkt beantwortet wird. So gibt zum Beispiel D1 an, dass sie von der Familie vor allem eine Tradierung durch Zeitzeug*innen erwarte, die die Geschichte selbst erlebt hätten und sie damit einen Einblick in das Leben der Menschen damals erhalten könne.
- **Übereinstimmungen der Aussagen von Jugendlichen und Eltern:** Übereinstimmungen zwischen dem, was Jugendliche und Eltern in der Erhebungssituation zur Antwort geben, kann Aufschluss über eine möglicherweise stattgefundene Tradierung liefern. Das ist eindrücklich bei Familie A zu beobachten. Beide Befragten antworten sehr ähnlich, oftmals auch mit ähnlichem Wortlaut, zum Beispiel auf die Frage nach dem Gegenstand. Beide benennen die türkische Flagge und gehen auf deren Entstehungsgeschichte ein. Eine solche Übereinstimmung könnte auch bedeuten, dass Eltern und Jugendliche das gleiche Medium, zum Beispiel einen Internetartikel, genutzt haben. Auch solche Medien könnten zwischen Vater und Sohn zur Sprache gekommen sein, so dass nicht zwingend die Geschichte selbst in der Familie weitergegeben wurde, sondern vielleicht auch die Quelle an sich. Darauf wird aber noch gesondert eingegangen, wenn es um die Weitergabe geschichtlicher Quellen und Medien geht.
- **Übereinstimmungen der Aussagen von befragten Geschwistern:** Wenn Geschwister Gleiches oder Ähnliches erzählen, kann das für eine Weitergabe durch die Familie sprechen. Es muss aber berücksichtigt werden, dass das nicht zwingend der Fall ist. Geschwister können sich nicht nur die Familie „teilen“, sondern auch Freunde und Freund*innen, Schule, Lehrer*innen, den Wohnort, die gleiche Religionsgemeinschaft und anderes. Am eindrücklichsten kann das im Fall B erfasst werden, weil hier zwei Söhne befragt werden oder auch im Fall F, wobei hier mehr eine gemeinsame Ver-

fertigung stattfindet und damit nicht immer ganz eindeutig zu erkennen ist, ob sich die Jugendlichen wirklich einig sind oder erst im Gespräch ein Konsens gebildet wird. Ein Beispiel aus Familie B macht deutlich, dass das Kopftuchtragen in der Familie eine Rolle spielt und das Kopftuchtragen durch die Familie weitergegeben wird, wobei sich die Brüder B1 und B2 nicht einig sind, ob dies vor allem der Tradition innerhalb der Familie zuzurechnen ist oder der Religion im Allgemeinen:

B1: Naja, naja Tradition zum Beispiel k/kann i‘ halt des Kopftuch von meiner Mutter zum Beispiel nennen. #00:26:59-4#

B2: Ja, des g‘hört eher zu Religion zusamm‘, des is‘ jetzt net [Tradition eigentlich. #00:27:04-8#

B1: [J/ja, aber, Religion, toll, es gibt genug Muslime, die [eben kein Kopftuch tragen. #00:27:10-5#

B2: [Ja, eben. Des is‘ es ja. [Dass sich viele d‘ran nicht halten. #00:27:12-9#

B1: [Des ja dann auch wiederum bisschen Tradition, dass es eben von ihrer Mutter kommt und von ihr, dann von ihrer Mutter und so weiter. #00:27:18-5#

B2: Des, des muss auch net sein. #00:27:20-1#

B1: Ja, des stimmt. #00:27:24-1#

B2: Es gibt auch Leute, die genau des Gegenteil von ihren Eltern machen. #00:27:23-6#

B1: Ja, dann hat ja Essen und so auch mit Religion zu tun, Schweinefleisch und so, dass wir des nicht essen. #00:27:28-4#

- **Ausschluss anderer Quellen:** Es kann von einer intrafamiliären Tradierung ausgegangen werden, wenn alternative Erklärungen nicht plausibel sind. Zum Beispiel wird im deutschen Geschichtsunterricht im Wesentlichen keine türkische Geschichte gelehrt. Das ist auch anhand der Lehrpläne des Ministeriums nachzuweisen[6]. Damit ist davon auszugehen, dass eine/ein Jugendliche/r türkische Geschichte von anderen Quellen beziehen muss, zum Beispiel von der Familie. Es wären aber auch Selbstrecherche im Internet oder Einflüsse der türkischstämmigen Peergroup denkbar.
- **Erhebungssituation als Tradierungssituation zwischen den Gesprächspartner*innen:** Die Erhebung selbst kann zur Tradierungssituation zwischen den Gesprächspartner*innen werden. So kann das zum Beispiel bei Familie F beobachtet werden als F1 von den goldenen 1920ern erzählt, F3 anmerkt, davon vorher noch nie etwas gehört zu haben.
- **Erhebungssituation als Tradierungssituation zwischen Gesprächspartner*innen und der Interviewerin:** Auch an mich als Interviewerin kann in der Erhebungssituation tradiert werden und gegebenenfalls können Rückschlüsse auf die intrafamiliäre Tradierung gezogen werden. Das ist zum Bei-

6. Die schulartenspezifischen Lehrpläne des Ministeriums in Bayern lassen sich unter http://www.isb.bayern.de einsehen.

spiel bei B bezüglich der religiösen Wertevermittlung der Fall. B3 macht immer wieder Andeutungen, dass auch ich in der Moschee willkommen sei, dass auch deutsche Mädchen zum Islam übertreten und Kopftuch tragen könnten und würden. Wie bereits ausgeführt (siehe *4.1.4 Forschungstagebuch*), könnte es sein, dass ich hier in die Rolle der Kinder „rutsche" und B3 auch ihren Kindern die Religion, den Islam und den Moscheegang nahelegt. Auch im Gespräch mit Familie F spielt das eine Rolle, als mir das Spiel „Assassin‘s Creed" als Spiel, aus dem man Geschichte lerne, nahegelegt wird. Darauf wird bei der ausführlichen Beschreibung zum Fallbeispiel F aber noch eingegangen (siehe *5.3.5 Fallbeispiel F: „Ich denk‘ die Kinder, die bekomm‘m des jetzt zwar vermittelt, aber erst, we‘ ma‘ älter is‘, reifer is‘, denk‘ man ‚ah, die Geschichte war schon wichtig‘" (F3)*).

- **Für mich als Interviewerin kryptische Aussagen, die unter den Gesprächspartner*innen aber völlig klar zu sein scheinen:** Vor allem in der Gruppendiskussion mit Familie F ist zu beobachten, dass ich als Interviewerin an manchen Stellen nicht folgen kann, weil für mich etwas unausgesprochen bleibt, was unter den Familienmitgliedern aber völlig klar zu sein scheint. Das spricht für einen bereits vor der Erhebungssituation stattgefundenen Austausch. Das ist zum Beispiel der Fall, als Familie F über einen Film spricht. Ohne diesen zu benennen, scheint jedem – außer mir – klar zu sein, um welchen es sich handelt. Welzer und Kolleginnen sprechen hier von stillschweigenden Voraussetzungen (Welzer, Moller & Tschuggnall, 2002, S. 138-140).
- **Übersetzungsverzerrungen:** Dies ist eine Besonderheit der Erhebungssituation E. Die Mutter E2 antwortet an einigen Stellen auf Türkisch, E1 übersetzt. Durch die Übersetzung wird deutlich, welche Aspekte E1 von der ursprünglichen Aussage E2s aufgreift und an mich weitergibt, was Rückschlüsse auf die Tradierung zulässt. Ich frage zum Beispiel E2, was sie sich vom deutschen Geschichtsunterricht für Ihre Kinder wünschen würde. E1 verzerrt in seiner Übersetzung ins Türkische diese Frage, indem er die Aussage stark macht, dass über die Türken und die türkische Geschichte nichts gelehrt werde. Damit wird die Mutter in eine bestimmte Richtung gelenkt, die von mir so weder erwünscht noch vorgegeben war. Das drückt aber sicherlich aus, dass E1 die türkische Geschichte hier besonders wichtig ist. Ein kurzer Auszug aus dem Gespräch soll dies verdeutlichen:

I: Ihre beid‘n Kinder sind ja beide hier ähm in die Schule gegangen. Ähm, wie, w/so was Sie als Mutter mitbekommen hab‘m von dem deutschen Geschichtsunterricht (schmunzelt), wie fand‘n, find‘n Sie **den** denn? Also, [fehlt Ihnen da ‘was, oder. #02:04:25-6#

E1: […(*türkisches Gespräch zwischen E1 und E2:* E2: Ne diyor? – Was sagt sie? E1: Diyorki ehhm ehmm. – Sie sagt ähm. E2: Burda okula gittiniz, burdaki. – Geschichte ihr seid hier zur Schule gegangen, die Geschichte hier. E1: Tamam burda okula gittik, burda gördüğümüz tarihsel şeyleri ehm biliyorsun ne gördük. Almanları gördük, Romları gördük, seyleri gördük ya, herseyi biliyorsun, Yunanları gördük ama Türklerden birsey görmedik ki. Nasil buluyorsun diyor. Ne görmesini istersin diyor. – Ja, wir sind hier zur Schule

gegangen, wir haben hier die Geschichte ähm, du weißt was wir gelernt haben. Die Deutschen, die Römer, die Dinger ja, weißt du doch, die Griechen, aber von den Türken/der türkischen Geschichte haben wir nichts gelehrt bekommen. Wie findest du das? Was würdest du dir wünschen, das gelehrt wird? E2: Ja, das ist auch gute Frage. Moment. E1: Sen sen bana söyle anne istersen. – Sag' es mir Mama, wenn du willst.). #02:04:39-1#

- **Direkte oder indirekte Reden:** In einigen Erhebungssituationen werden direkte oder indirekte Reden eingesetzt, die deutlich machen, dass hier eine Weitergabe stattgefunden hat. Das ist zum Beispiel bei C2 der Fall, die erzählt, dass ihr Großvater immer gesagt habe, die Sprache seiner Freunde und seiner Feinde müsse man kennen:

C2: ... ja, von meine Opa, hat er mir dann auch vieles weitergegeb'n hat und mir dann immer so bissle Sach'n so eingepredigt hat. „Die Sprache des, äh, die Sprache des Freundes und äh, und des Feindes musst du kenn'". Von daher, kann ich Russisch und Deutsch, hab' ich gesagt (lacht). Für alle Fälle. [Ne (bestätigend), hab' ich dir immer g'sagt. #01:19:22-5#

Im Überblick können folgende Argumentationen für eine stattgefundene oder in der Erhebungssituation stattfindende Tradierung identifiziert werden:

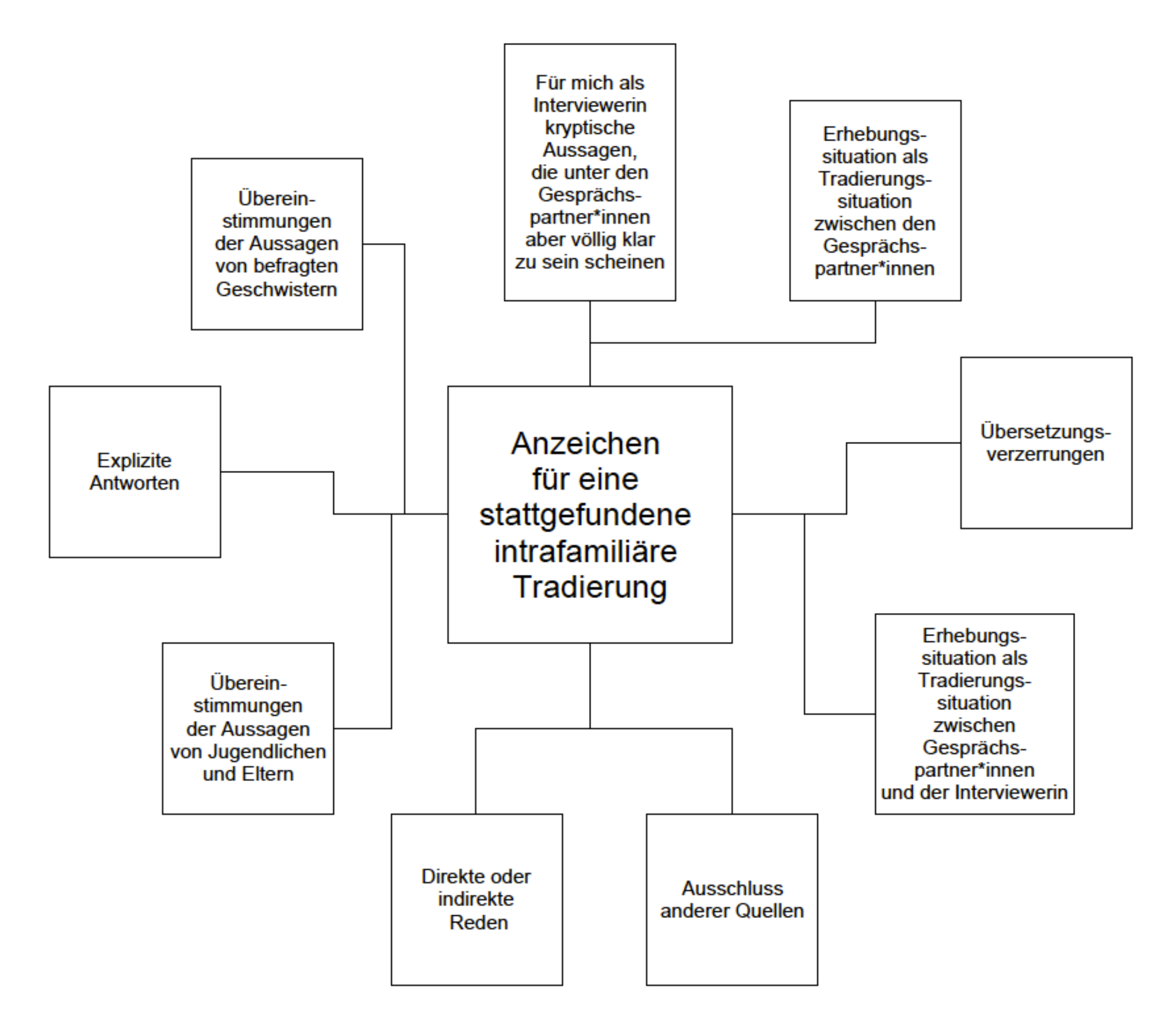


Abbildung 5.6: Anzeichen für eine stattgefundene intrafamiliäre Tradierung

Anmerkung: An dieser Stelle soll kurz Bezug auf Polanyi genommen werden, der betont, „daß wir mehr wissen, als wir zu sagen wissen“ (1985, zit. n. Bohnsack, 2008, S. 191) und dass „die Übermittlung des Wissens von einer Generation auf die nächste vorwiegend implizit vonstatten geht“ (Polanyi, 1985, S. 58). Deswegen erachte ich die Anzeichen einer stattgefundenen oder stattfindenden Tradierung als wichtig. Nur explizite Antworten der Gesprächspartner*innen über die intrafamiliäre Tradierung würden ein deutlich unvollständigeres Bild abgeben.

Nun sollen die oben formulierten Fragen anhand des Datenmaterials im Überblick beantwortet werden. Bezüglich weiterer Ausführungen wird auf die Darstellungen der einzelnen Fallbeispiele von A, D und F verwiesen (siehe *5.3.3 Fallbeispiel A: „Mein Vater erzählt mir auch immer wieder.“ (A1); 5.3.4 Fallbeispiel D: „Immer wieder verdammte Dritte Reich.“ (D2); 5.3.5 Fallbeispiel F: „Ich denk‘ die Kinder, die bekomm‘m des jetzt zwar vermittelt, aber erst, we‘ ma‘ älter is‘, reifer is‘, denk‘ man ‚ah, die Geschichte war schon wichtig‘“ (F3)*). Die Auswertung erfasst sowohl Aspekte, die von den Jugendlichen als auch von den Eltern angesprochen werden.

Neben Aspekten, die als tatsächlich tradiert gelten können, werden auch Punkte erfasst, die von den Gesprächsteilnehmer*innen als wünschenswert benannt werden. Vor allem Wünsche könnten Aufschluss bezüglich praktischer Optimierungsmöglichkeiten sowohl im Privaten als auch in der Schule liefern.

In den folgenden Tabellen im Überblick aber auch bezüglich der Fallbeispiele A, D und F werden nur jene Aspekte erfasst, die eindeutig der familiären Tradierung oder der schulischen Vermittlung zuzuordnen sind. In den Ausführungen der Fallbeispiele werden zusätzlich auch Passagen erörtert, bei denen eine solche eindeutige Zuordnung nicht möglich ist.

Wer?

Tabelle 5.7: Wer gibt Geschichte weiter?

Familie	**Schule**
• (befragte) Eltern • (befragte) Kinder • Großeltern • Familie als Teil eines Kollektivs (meist des „türkischen“ Kollektivs) • Zeitzeug*innen	• Schulfächer (Geschichte, Ethik, Musik, Kunst, Religion)/ Lehrpläne • Lehrer*innen (Persönlichkeit) • Schule als politische Institution

Die Studie befasst sich hauptsächlich mit der Familie (insbesondere der Tradierung zwischen Jugendlichen und Eltern) und der Schule. Sicherlich gibt es daneben weitere Möglichkeiten geschichtlicher Weitergabe (zum Beispiel innerhalb der Peergroup), um die es hier aber nicht vorrangig gehen soll. Das würde zu weit führen.

Wenn es um die intrafamiliäre Tradierung geht, so wird vor allem von der Eltern- und Großelterngeneration an die Kinder tradiert oder aber zum Teil auch umgekehrt, wenn zum Beispiel Schüler*innen ihren Eltern von der vermittelten Geschichte aus dem Schulunterricht erzählen. Hier soll noch einmal an Assmanns Theorie des „kommunikativen Gedächtnisses“ erinnert werden (siehe *3.5.3 Assmanns Theorie des „kollektiven Gedächtnisses“ und der Aspekt der Erinnerung*), das eine Erklärung dafür liefert, dass gerade drei Generationen bei der Tradierung von Geschichte eine besondere Rolle spielen. Die Altersdifferenz zwischen den Familienmitgliedern verschiedener Generationen kann bei der intrafamiliären Tradierung mitbestimmend sein, aber auch die Migrationsgeschichte der Familie, die auch ein Kennenlernen verschiedener Generationen (zum Beispiel Kinder und Großeltern oder Urgroßeltern) unmöglich machen könnte. Bei den befragten Familien ist es meist die Großelterngeneration der Jugendlichen, die nach Deutschland migriert ist. Es kann auch sein, dass es sich bei der intrafamiliären Tradierung um eine Tradierung innerhalb eines Kollektivs handelt, so dass die Tradierung nicht nur spezifisch für die eigene Familie

gilt, sondern deutlich darüber hinausgehen kann und zum Beispiel „Menschen mit Migrationshintergrund“ oder „Menschen mit türkischem Migrationshintergrund“ gleichermaßen betreffen kann. Ein Beispiel: F5 führt aus, dass alle „Türken“ in Deutschland die gleiche Geschichte hätten: Sie seien als Gastarbeiter*innen nach Deutschland gekommen, um Geld für die Familie zu verdienen und um früher oder später wieder in die Türkei zurückzukehren. Schließlich werden Zeitzeug*innen benannt. Auch hier spielen Zeitzeug*innen innerhalb der eigenen Familie eine wichtige Rolle, so zum Beispiel die eigenen Eltern, die die Migration oder im Falle von C die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg miterlebt haben.

In der Schule tradiert vor allem die/der Lehrer*in, dabei aber nicht zwingend nur Geschichtslehrer*innen (beispielsweise werden auch Musik- und Kunstlehrer*innen benannt). So wie Familie Teil eines zum Beispiel „türkischen“ Kollektivs darstellen kann, so können Lehrer*innen verschiedener Fächer den übergeordneten Lehrplänen und dem Schulsystem als Ganzes und diese wiederum einem politischen System zugeordnet werden.

An wen?

Tabelle 5.8: An wen wird Geschichte weitergegeben?

Familie	**Schule**
• (befragte) Jugendliche • (befragte) Eltern	• (befragte) Jugendliche • (befragte) Eltern

Dieser Aspekt wird von der Fragestellung selbst festgelegt: Da es um intrafamiliäre Tradierung und Geschichtsbewusstsein Jugendlicher geht, stehen vor allem die Jugendlichen als Empfänger von Geschichtsvermittlung im Zentrum des Interesses.

Anmerkung: Auch Welzer betont die Rolle der Zuhörer*in/des Zuhörers für eine funktionierende Tradierung (2001, S. 174-175).

Was?

Tabelle 5.9: Was wird konkret vermittelt?

Familie	Schule
Inhalte • türkische Geschichte • Familiengeschichte • Kriegsgeschichte • deutsch-türkisch/türkisch-deutsche Geschichte • deutsche Geschichte • Epochen und Zeitabschnitte • Religionsgeschichte • Entwicklungen, Umstände, Vergleiche, Begründungen • (Schulgeschichte) **Haltungen**	**Inhalte** • Kriegsgeschichte • deutsche Geschichte • Epochen und Zeitabschnitte (insbesondere jüngste Geschichte) • Nationalgeschichte, Geschichte Europas und Weltgeschichte • politische Geschichte • türkische Geschichte • Entwicklungen, Umstände, Vergleiche, Begründungen • Geschichte des Wohnorts Metaebene (Quellen) **Haltungen**

Generell werden zum einen geschichtliches Wissen zum anderen geschichtliche Haltungen vermittelt. Haltungen treten in den Familien stärker auf als dass sie der schulischen Geschichtsvermittlung zugeschrieben werden, was sicherlich auch mit der Funktion der „Identitätsbildung" zusammenhängt, die ebenfalls in der Familie stärker fokussiert wird als in der Schule. Auf konkrete Haltungen wird bezüglich der einzelnen Fallbeispiele, insbesondere der Fälle A, D und F noch eingegangen. Neben der Vermittlung von Geschichte, wie sie Jugendliche und Eltern tatsächlich erleben, geht es auch um Wünsche. Auch diese werden in den Fallbeispielen näher erläutert, an dieser Stelle daher darauf verzichtet (*siehe 5.3.3 Fallbeispiel A: „Mein Vater erzählt mir auch immer wieder." (A1); 5.3.4 Fallbeispiel D: „Immer wieder verdammte Dritte Reich." (D2); 5.3.5 Fallbeispiel F: „Ich denk' die Kinder, die bekomm'm des jetzt zwar vermittelt, aber erst, we' ma' älter is', reifer is', denk' man ‚ah, die Geschichte war schon wichtig'" (F3)*).

In der Familie spielt die Tradierung türkischer und deutsch-türkischer/türkisch-deutscher Geschichte immer wieder eine zentrale Rolle, in der Schule vorwiegend die Vermittlung deutscher Geschichte. In der Elterngeneration selbst sah dies oftmals noch anders aus, wenn Eltern noch in der Türkei zur Schule gegangen sind oder aber auch, wenn sie in Deutschland türkischen Klassen zugeordnet waren, die dann auch türkischen Geschichtsunterricht erfuhren. Heute bleibt die Vermittlung türkischer Geschichte im deutschen Unterricht weitgehend außen vor. So müssen die Eltern selbst in der Geschichtsvermittlung tätig werden, wenn es ihnen ein Anliegen ist, dass ihre Kinder etwas über türkische Geschichte erfahren. Umgekehrt können

geschichtliche Themen auch dann eine Rolle in der Familie spielen, wenn sie in der Schule vermittelt werden, zum Beispiel wenn der Familie eine andere Funktion oder Schwerpunktsetzung zugeschrieben wird. Zum Beispiel ist dies bei Familie C zu beobachten, wenn es um den Zweiten Weltkrieg geht: Der Zweite Weltkrieg ist immer wieder Thema in der Schule. Dennoch wünscht sich C1 auch eine Vermittlung durch ihr Elternhaus, dann aber weniger mit dem Schwerpunkt der Vermittlung von Fakten als mehr die Vermittlung von Familiengeschichte und Emotionen. So „teilen" sich Schule und Familie auch einige Themenbereiche, zum Beispiel Kriegsgeschichte, deutsche Geschichte, Epochen und Zeitabschnitte oder Entwicklungen, Umstände, Vergleiche, Begründungen.

Anmerkung: Welzer, Moller und Tschuggnall sprechen von der Abgrenzung von offizieller und inoffizieller Geschichte (2002, S. 191-193), deren Vermittlung der Schule versus der Familie zugeordnet werden kann.

Als Wünsche an die Familie wird insbesondere die Vermittlung von Familien- und Migrationsgeschichte benannt, von der Schule werden zusätzlich die Themen Geschichte anderer Nationen, insbesondere europäische Geschichte, türkische Geschichte und die Geschichte des Osmanischen Reichs verlangt, außerdem die Vermittlung geschichtlicher Verläufe (zum Beispiel vor, zwischen und nach den Weltkriegen) und eine Einschränkung des Themas Zweiter Weltkrieg.

Anmerkungen: An dieser Stelle soll auf Epsteins Erhebung im amerikanischen Forschungsraum verwiesen werden, die ebenfalls herausfindet, dass vor allem Angehörige von untergeordneten Gruppen das Fehlen des Einbezugs der Geschichte anderer Nationalitäten im Schulunterricht kritisieren. Wenn darauf eingegangen werde, dann meist nur im Rahmen der Geschichte der Mehrheitsgesellschaft (siehe *3.5.7 Epsteins Untersuchung der Identifizierung und des Geschichtsbewusstseins von europäisch- versus afroamerikanischen Jugendlichen bezüglich des amerikanischen Schulunterrichts*).

Auch Liakova und Halm finden heraus, dass es wichtig wäre, im Geschichtsunterricht mehr auf andere Kulturen einzugehen (siehe *3.4.7 Liakovas und Halms Studie zu Geschichtsbewusstsein und Migration*).

Schließlich soll auf die Akkulturationsstrategien von Berry an dieser Stelle noch einmal verwiesen werden (*3.5.10 Berrys Akkulturationsstrategien und die Identifizierung von Menschen mit Migrationshintergrund*). Was die intrafamiliäre Tradierung betrifft, so sei noch einmal auf die Ausführungen zu den Identifikationen der Befragten und der Bezugnahme auf Berry verwiesen (siehe *5.1.1 Ergebnisse im Überblick*), weil die Identifizierung maßgeblich auch den intrafamiliären Tradierungprozess beeinflusst. Was die schulische Vermittlung von Geschichte angeht, so könnte vor allem von einem Multikulturalismus durch die Schule als wichtiges System der Mehrheitsgesellschaft gesprochen werden, zum Beispiel wenn versucht wird im Unterricht nicht nur auf deutsche Geschichte einzugehen, sondern auch auf die Geschichte anderer Länder, zum Beispiel was die Geschichte des Zweiten Weltkriegs betrifft oder wenn die befragten Jugendlichen angeben, es würde auch auf die türkische Geschichte eingegangen, wenn auch nur kurz. Daneben könnte man aber auch von einer empfundenen Segregation der Befragten sprechen: Wenn die Geschichte ihrer

Herkunftskultur im Unterricht aufgegriffen werde, dann meist unbefriedigend und auf eine Art und Weise, die Minderwertigkeit und keinesfalls eine Gleichwertigkeit zum Ausdruck bringe.

Die Zuordnungen zu den Oberkategorien wurden von mir danach festgelegt, worauf in den Erhebungssituationen der Schwerpunkt gelegt wurde. Doppelnennungen sind dennoch möglich. Wird zum Beispiel vom Zweiten Weltkrieg aus der Sicht Deutschlands oder mit Deutschland als Mittelpunkt gesprochen, wird dies der deutschen Geschichte zugeordnet gleichzeitig auch der Kriegsgeschichte.

Wozu (Funktionen)?

Tabelle 5.10: Wozu wird Geschichte vermittelt (Funktionen)?

Familie	**Schule**
• „eigene Meinungsbildung“ • „kritisches Reflektieren“ • „Etablierung von Werten“ • „Diskussionsfähigkeit“ • „Verhaltensanweisung“ • „Fehlervermeidung“ • „Entwicklung von Stolz“ • „Identitätsbildung“ • „Daseinsberechtigung“ • „Faszination Geschichte“ • „Wissen als Wert“ • „Entlastung von (persönlicher) Verantwortung“	• „Daseinsberechtigung“ • „Völkerverständigung“ • „Fehlervermeidung“ • „Mitspracherecht“ • „Diskussionsfähigkeit“ • „kritisches Reflektieren“ • „Positionierung“ • „Faszination Geschichte“ • „Wissen als Wert“ • „Unterhaltung“ • „Entlastung von (persönlicher) Schuld (als offener Wunsch)“

Welche Funktionen werden Geschichte und Geschichtsvermittlung zugeschrieben? Das vorangehende Kapitel hat sich bereits ausführlich mit den Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung befasst (siehe *5.2 Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung*), so dass an dieser Stelle darauf zurückgegriffen werden kann. Welche dieser Funktionen der Familie beziehungsweise der Schule zugeschrieben werden, zeigt die obige Tabelle. So kann man festhalten: Intrafamiliäre Tradierung dient vor allem einer Weitergabe von Emotionen, von „Stolz“, der „Etablierung von Werten“ und unterstützt die „Identitätsbildung“. Das ist bei Meyer-Hammes Studie anders: Er ordnet die „Identitätsbildung“ bezüglich Geschichte vor allem dem Schulunterricht zu (siehe *3.3.8 Meyer-Hammes Studie zum Thema Identität im Kontext des Schulgeschichtsunterrichts*). In Abgrenzung dazu befasst sich die Schule mit der „Völkerverständigung“ (beziehungsweise soll sich gemäß den Befragten damit befassen). Darüber hinaus wird der Wunsch an die schulische Ver-

mittlung geäußert von „persönlicher Schuld zu entlasten". Darauf wurde bereits eingegangen (siehe *5.2 Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung*). „Diskussionsfähigkeit", „Fehlervermeidung", „kritisches Reflektieren", „Daseinsberechtigung", „Faszination Geschichte" und „Wissen als Wert" werden sowohl der Schule als auch der Familie zugeschrieben.

Anmerkungen: Auch andere Autor*innen betonen die unterschiedlichen Aufgaben, die Eltern und Schule zugeordnet werden. So formuliert zum Beispiel Young bezüglich der Schule vor allem eine wissenschaftliche Geschichtsvermittlung und bezüglich der Familie die Weitergabe von individuell Bedeutsamem, das zu diesem Zweck auch an Wissenschaftlichkeit einbüßen darf (2001, S. 41-62). Seixas unterstreicht die Wichtigkeit der Vermittlung emotional bedeutsamer Geschichte durch die Familie (siehe *3.5.6 Seixas zur Vermittlung von Geschichte intrafamiliär und schulisch und sein Konzept der „Big Six"*). Alavi formuliert als Aufgabe, die vor allem dem Geschichtsunterricht zugeordnet wird, das Fremdverstehen (2004, S. 28), was der „Völkerverständigung" als Funktion in meiner Studie zugerechnet werden könnte. Pühringer findet heraus, dass – anders als das meine Ergebnisse nahelegen – sowohl Schule als auch Familie auf die geschichtsbedingte Identitätsbildung Einfluss nehmen (siehe *3.4.9 Pühringers Studie zum Thema Einfluss eines Migrationshintergrundes auf Identität und Geschichtsbewusstsein*). Lenz und Welzer kommen ebenfalls zu dem Schluss, dass die „schulische und mediale Vermittlung nationaler Geschichtskultur [nur] wenig [tue], um Zugehörigkeit stiftendes Geschichtsbewusstsein entstehen zu lassen." (2005, S. 5), also um zur Identitätsbildung beizutragen. Sie räumen der Familie eine besondere Stellung ein, deren Erinnerungsmilieu man neben verschiedenen anderen immer angehört (Lenz & Welzer, 2005, S. 8).

Wie? - Medien und „Wertevermittler*innen“

Tabelle 5.11: Unter Zuhilfenahme welcher Medien und „Wertevermittler*innen“ wird Geschichte vermittelt?

Familie	**Schule**
Medien: • Sagen, Anekdoten, Geschichten • Zeitung, Zeitschriften • Bücher (unter anderem Koran, „Mein Kampf“) • Gegenstände (unter anderem Flagge) • Landkarte • Internet • Fernsehen, Film • Erlebnisse/Ausflüge • Museen/Ausstellungen • Spiele • Einbürgerungstest **„Wertevermittler*innen“:** • Zeitzeug*innen • Atatürk • „Religion“	**Medien:** • Schulbuch, Texte • Geschichtsfachbegriffswörterbuch • Filme • Landkarte • Spiele, spielerischer Unterricht (unter anderem auch als Wunsch) • Powerpoint, Bildanalysen, Gruppenarbeit **„Wertevermittler*innen“:** • Lehrkräfte

Ich möchte zwischen Medien und „Wertevermittler*innen“ unterscheiden. Medien meint Instrumente, mit denen Informationen weitergegeben werden, zum Beispiel Filme, Fernsehen, Museen und ähnliches, „Wertevermittler*innen“ Personen oder Abstraktes wie zum Beispiel Atatürk oder die „Religion“, die ebenfalls Werte etablieren und jemanden diesbezüglich prägen können. Es fällt auf, dass sich die intrafamiliäre Tradierung einer Vielzahl an Medien bedient, die versuchen eine Tradierung von Geschichte möglichst anschaulich und eindrücklich zu machen, wenn auch zulasten der Wissenschaftlichkeit, wenn zum Beispiel Sagen und Geschichten erzählt oder Spielfilme herangezogen werden. Das hängt sicherlich auch mit den verschiedenen Funktionen zusammen, die Schule und Familie zugeschrieben werden. Die befragten Jugendlichen wünschen sich auch von der Schule einen umfangreicheren Einsatz anschaulicher Medien. Daneben ist die Schule vor allem aber an die Nutzung objektiv „wahrer“ Quellen gebunden. Darauf wird noch unter dem Aspekt des „Wahrheitsgehaltes“ eingegangen (*siehe 5.3.2 Exkurs „Wahrheitsgehalt“*). Außerdem kann die Schule eine große Breite didaktischer Aufbereitung bieten.

Anmerkungen: Bereits in den vorgestellten Studien wurde immer wieder auf den Gebrauch verschiedener Medien eingegangen. So betont Hintermann vor allem das Fernsehen und Gedenkveranstaltungen (siehe *3.4.8 Hintermanns Studie zum Thema Geschichtsbewusstsein und Identitätskonstruktionen bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund*) oder Wineburg und Kolleg*innen Filme und das Internet (siehe *3.5.8 Eine Studie von Wineburg und Kolleg*innen zur intrafamiliären Tradierung von Geschichte an Jugendliche und die Rolle der Medien*).

Wie? - Umstände

Tabelle 5.12: Wie wird Geschichte vermittelt?

Familie	**Schule**
• erzählen und zuhören, unterhalten • „Wahrheitsgehalt“ (Anmerkung: Darauf wird noch gesondert eingegangen [siehe *5.3.2 Exkurs „Wahrheitsgehalt“*].)	• erzählen, „einflößen“, durchnehmen • Eigeninteresse als wichtige Voraussetzung • Wiederholungen • Auswendiglernen • Diskussionsmöglichkeit • aktuellere Themen • kontinuierliche Darstellung und Sprünge • einseitige Darstellung • Details, Zusammenhänge • selbstkritischer Umgang/„Wahrheitsgehalt“, Offenheit für Diskussionen **Wünsche:** • abwechslungsreiche Themen • lebendige Aufbereitung (unter anderem eigenständiges Erarbeiten, Diskussionsmöglichkeit) • kontinuierliche Darstellung • „Perspektivenvielfalt“ • Überblick (Ganzheitlichkeitsanspruch) • Vermittlung von Grundwissen

Wie sieht eine Tradierungssituation in der Schule beziehungsweise in der Familie – abgesehen vom Einsatz der Medien und „Wertevermittler*innen“ – aus? In der Familie scheint sich dies, wenn man alle Erhebungssituationen betrachtet, weitgehend auf Erzählungen zu beschränken. Bei der schulischen Vermittlung von Geschichte zeigen sich verschiedene didaktisch umgesetzte oder erwünschte Überlegungen. Es geht dabei immer wieder zum einen um die Art der Gestaltung des Unterrichts (zum Beispiel eine kontinuierliche versus sprunghafte Darstellung des geschichtlichen Verlaufs oder eine Vermittlung eines geschichtlichen Überblicks versus Details) und zum anderen um die Art des Lernens (zum Beispiel auswendig lernen oder eigenständiges Erarbeiten). Sowohl in der Familie als auch in der Schule spielt der „Wahrheitsgehalt“ eine Rolle, auf den anschließend noch eingegangen wird.

Anmerkung: An dieser Stelle soll auf die Ausführungen bezüglich des historischen Erzählens verwiesen werden sowie auf Assmanns Theorie des „kollektiven“, des „kommunikativen“ und des „kulturellen Gedächtnisses“ (siehe *3.5.2 Exkurs „Historisches Erzählen“; 3.5.3 Assmanns Theorie des „kollektiven Gedächtnisses“ und der Aspekt der Erinnerung*). Sie liefern eine Grundlage dazu, warum das Erzählen bezüglich Geschichte in der Familie einen so wichtigen Stellenwert einnimmt.

5.3.2 Exkurs „Wahrheitsgehalt“

Immer wieder spielt die Frage des „Wahrheitsgehaltes“ verschiedener „Quellen“ eine wichtige Rolle bei den Befragten. Dabei betrifft die Frage sowohl die intrafamiliäre Tradierung als auch die schulische Vermittlung von Geschichte. Folgende Aspekte bezüglich des „Wahrheitsgehalts“ treten in den Erhebungssituationen auf und können in den „Wahrheitsgehalt“ begünstigende und erschwerende Faktoren eingeteilt werden:

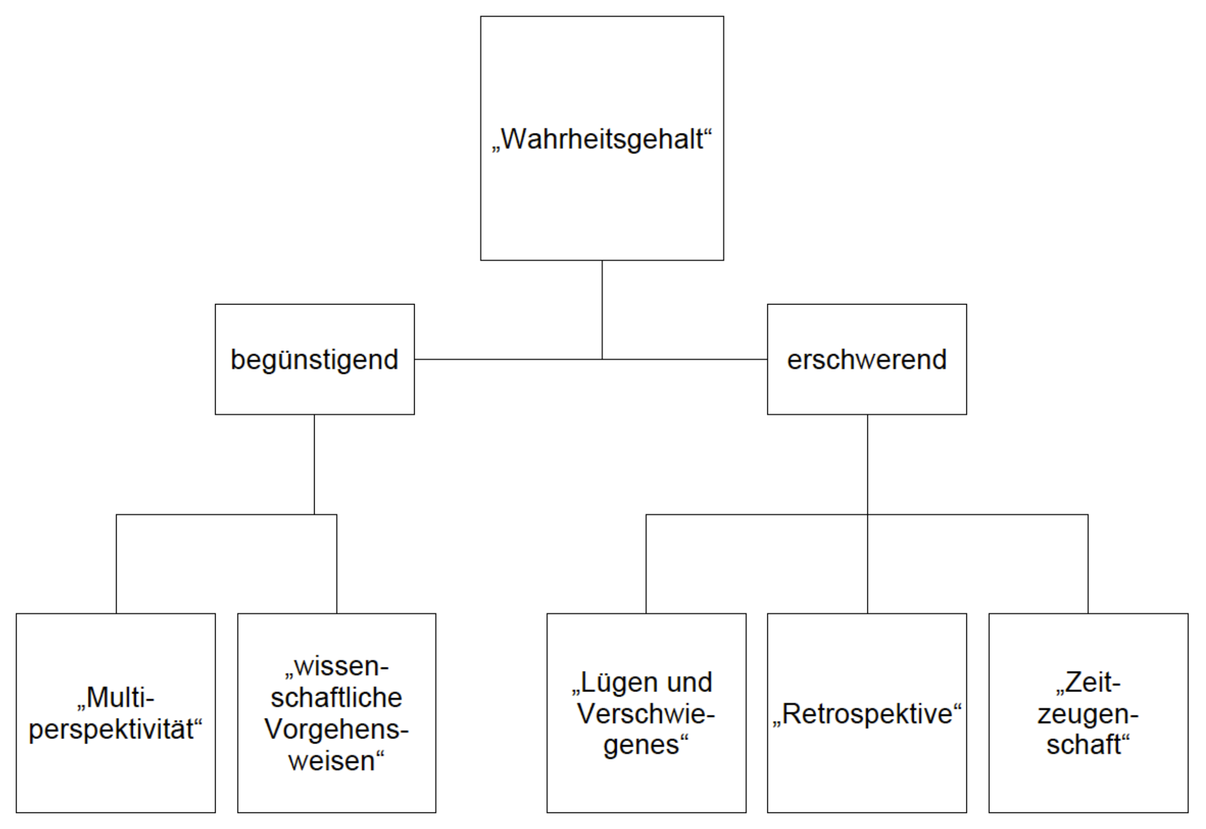


Abbildung 5.7: „Wahrheitsgehalt“

Begünstigende Faktoren

- **„Multiperspektivität“:** „Multiperspektivität“ meint, dass ein Sachverhalt aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet wird. Zum Beispiel spricht das B1 an: Eine Sichtweise würde im Allgemeinen nie ausreichen. Dieses Beispiel wurde bereits bei den Anzeichen für eine Identifizierung erläutert (siehe *5.1.1 Ergebnisse im Überblick*). Auch A2 geht darauf ein, dass jede Seite „ein bisschen lügen“ könne. „Multiperspektivität“ kann auch bedeuten, Sachverhalte sowohl aus der positiven als auch aus der negativen Perspektive zu betrachten. So erzählt A2 zum Beispiel sowohl von den Errungenschaften als auch von den Niederlagen des Osmanischen Reichs, was gemäß dem Sprecher eine realistische Sicht auf die Dinge zu ermöglichen scheint (siehe *5.1.1 Ergebnisse im Überblick*). „Multiperspektivität“ kann verschiedene Ziele verfolgen, wie die nachfolgende Abbildung veranschaulicht:
    - **„Vielfältigkeit eines Sachverhalts verstehen“:** Das spricht zum Beispiel B1 an, als er darauf eingeht, dass die Darstellung eines Sachverhalts aus nur einer Perspektive niemals ausreichen könne, um eine Sache richtig zu verstehen:

B1: Ja, klar, weil die Ansicht von einer Seite reicht ja allgemein überhaupt nicht, wenn wir uns jetzt zum Beispiel streiten und nur ich darüber erzähl‘, reicht des ja auch nicht, weil, ich kann ja **alles** erzählen. Ich kann ja sagen „er hat mich geschlagen und ich hab‘ zurückgeschlagen“, und er sagt, dann wahrscheinlich, er hat mich geschlagen. Und des halt, ganz einfach halt, mit

ganz leichten Beispiel zu erklären, dass eben, die Sicht von einer Seite nicht reicht (lacht). Deswegen. Aber is‘ ja auch logisch, dass, dass es sich auf Deutschland beschränkt, is‘ klar, [aber/ #00:14:29-9#

- **„die ‚eine‘ richtige Perspektive herausfiltern“:** C1 benennt den Aspekt, dass bei der Darstellung verschiedener Perspektiven, dann wohl auch „die Wahrheit“ dabei sei:

C1: [Mein, mein Lehrer, hab‘ ich den Eindruck, dass er m/uns die Wahrheit erzählt, weil er erzählt uns immer zum Beispiel von den Amerikanern, dass die ja **angeblich** immer in den Krieg für, äh, in den Krieg helf‘n, zum Beispiel für Gerechtigkeit, für Rechte und blabla und des alles nur so ‘n Schein und, und so weiter, der erzählt uns halt immer verschiedene Versionen, verschiedene Ansicht‘n, wie des so is‘ und, also, irgendwo müsste da eigentlich schon die Wahrheit dabei sein. Aber des, des hat dann jeder Lehrer selber so zu entscheid‘n, was er uns erzählt, wie er uns des beibringt. #01:02:33-5#

- **„eine neutrale Haltung schaffen“:** C2 geht auf den Aspekt der Neutralität durch verschiedene Perspektiven ein:

C2: ... Dann hab‘ ich ‘ma‘ versucht, da nachzuforsch‘n, was wahr is‘, weil man kann nicht davon ausgeh‘n, dass jeder Mensch gleich is‘ (1s). Ne (bestätigend), und sol/so würd‘ ich die Geschichte ‘etz‘ den Kindern erzähl‘n, dass es dann immer wieder von dem abhängt, wo man g‘rade äh sitzt, wo man g‘rade is‘ (schmunzelt) und von der Situation aus, ja und des was man lernt (1s) als so Hinterkulisse, wo man, ne (bestätigend), so bissle ‘was Neutrales, wo man sich selber da bissle schon n/eine Meinung bilden kann. Und nicht immer so von eine Seite. #00:09:42-4#

- **„sich eine Meinung bilden“** (auch als generelle Funktion von Geschichte und Geschichtsvermittlung): „Sich eine eigene Meinung zu bilden“, aufgrund einer „Multiperspektivität“, veranschaulicht das bereits dargestellte Beispiel unter „die eine ‚richtige‘ Perspektive herausfiltern“ von C1 sowie das folgende unter „Förderung von Empathie“. Weitere Beispiele finden sich auch bei der allgemeinen Funktion von Geschichte „eigene Meinungsbildung“ (siehe *5.2 Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung*). Daher soll an dieser Stelle auf weitere Ausführungen verzichtet werden.

- **„Förderung von Empathie“:** Auch die „Förderung von Empathie“ zur „Völkerverständigung“ stellt eine allgemeine Funktion von Geschichte dar (siehe *5.2 Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung*). Ein Beispiel, dass die „Förderung von Empathie“ auch im Rahmen der „Multiperspektivität“ veranschaulicht, gibt C1, die ausführt, dass sie sich durch die Vermittlung verschiedener Perspektiven (und eben nicht nur der deutschen) auch besser in die Lage anderer Menschen hineinversetzen könne.

I: Ok, [also alles nur so aus der deutsch‘n Sicht ‘raus quasi. #00:53:08-3#

C1: [Also genaueres, ja genau, genau. #00:53:09-6#

I: Des was deine Mama dir erzählt, würdest du sag‘n, des is‘ wichtig für dich

zu wiss‘n? #00:53:18-9#

...

C1: (Schnauft). Dam/Damit ich mir selber ‘ne Meinung d‘rüber bild‘n kann. Und damit ich mich vielleicht in die Lage hinein versetz‘n kann, wie die des früher empfund‘n hab‘n, die Leute, die damals gelebt hab‘n. Ja, des wär‘ eigentlich die Gründe dafür. #00:54:18-1#

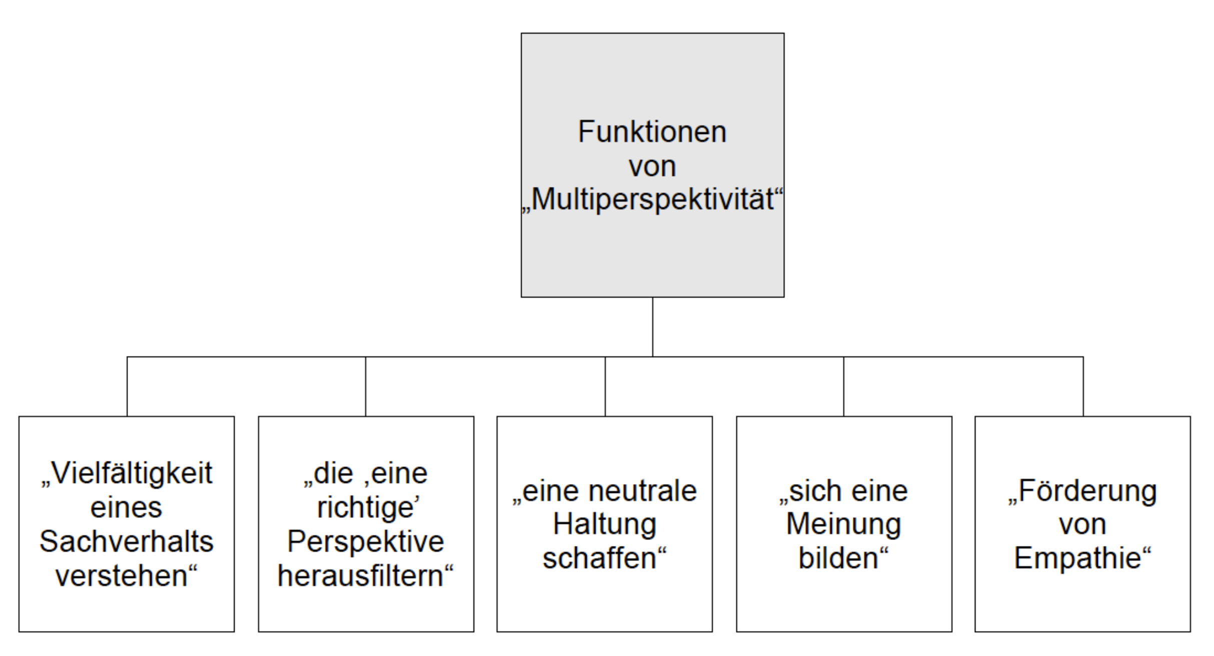


Abbildung 5.8: Funktionen von „Multiperspektivität“

- **„Wissenschaftliche Vorgehensweisen“:** Mit „wissenschaftlichen Vorgehensweisen“ ist gemeint, dass Schule oder Familie Argumente und Beweisführungen verfolgen, die der Geschichtswissenschaft nahekommen. A2 betont zum Beispiel, dass es ihm wichtig sei, dass er immer von offiziellen Zahlen ausgehe oder B1 betont (allerdings bezüglich seines Studiums), dass Quellen bezüglich ihres „Wahrheitsgehalts“ auf einer Metaebene hinterfragt werden würden:

B1: ... was **er** (Anmerkung der Interviewerin: mit „er“ ist B2 gemeint) jetzt g‘rad‘ angesprochen hat, die Sachen auch bisschen von ‘ner anderen Perspektive zu sehen, auch von der türkischen, aber des reicht natürlich auch nicht, weil, ähm jeder kann sich ja, weil wir machen auch oft so, ähm, über Autobiographien und des sind ja auch gar nicht so sichere Quellen aber des war halt auch so die Sachen, die in der Schule bisschen gefehlt haben ... #00:05:36-2#

Erschwerende Faktoren

- **„Lügen und Verschwiegenes**“ meint die mehr oder weniger bewusst beabsichtigte Verzerrung geschichtlicher Sachverhalte, zum Beispiel aus politischen Gründen. Dabei spielen auch die eingesetzten Medien eine Rolle. Das erwähnt zum Beispiel A1, als er anmerkt, er habe einmal etwas über Lügen und Irrtümer in einer Zeitschrift gelesen, zum Beispiel dass Hitler behauptet habe, er habe direkt an der Front mitgekämpft, in Wirklichkeit sei er aber nur einen Tag vor Ort gewesen.
- **„Retrospektive“:** Immer wieder machen Befragte darauf aufmerksam, dass eine Betrachtung oder Bewertung geschichtlicher Sachverhalte immer einer Verzerrung durch die „Retrospektive“ unterliege. So könnte auch eine Wertung aus heutiger Sicht anders ausfallen als zur damaligen Zeit. Beispielsweise spricht F1 an, dass er sich nicht vorstellen könne, dass die Menschen, die zur Zeit des Zweiten Weltkriegs gelebt hätten, nichts von den Konzentrationslagern gewusst hätten. Eltern und Onkel versuchen ihm die Umstände der damaligen Zeit nahezubringen, zum Beispiel dass die Medien stark zensiert und so der Informationsfluss schwierig und deutlich eingeschränkt (also anders als heute) gewesen sei.
- **„Zeitzeugenschaft“:** Die „Zeitzeugenschaft“ bezieht sich meist auf den familiären Rahmen. B1 geht daneben aber auch auf Zeitzeug*innen zum Beispiel im Rahmen von Autobiographien ein. D1 gibt zu bedenken, dass die Familie zwar eine wichtige geschichtliche Quelle sei, weil sie einem aus der eigenen Erfahrung berichten könne (auch der emotionale Aspekt spielt hier wieder eine Rolle), man müsse aber berücksichtigen, dass es damit bei der Darstellung auch immer um die Perspektive der Betroffenen gehe und damit nicht zwingend um eine objektiv „wahre“ Geschichtsdarstellung, sondern immer um eine subjektive Beschreibung oder Wahrnehmung.

Insgesamt wird von der Schule eine „wahrere“ Geschichtsvermittlung erwartet als von der Familie. Das ist in verschiedenen Erhebungssituationen zu beobachten. Bei der Familie wird zum Teil auf den „Wahrheitsgehalts“ zugunsten der Vermittlung von Emotionen verzichtet.

5.3.3 Fallbeispiel A: „Mein Vater erzählt mir auch immer wieder.“ (A1)

Es sollen nun verschiedene Textpassagen angeführt werden sowohl von A1 als auch von A2, die etwas über die intrafamiliäre Tradierung und schulische Vermittlung von Geschichte aussagen. Eine Zuordnung der Textpassagen zu den einzelnen Fragen folgt erst im Anschluss, um Wiederholungen zu vermeiden und so die Auswertung möglichst übersichtlich zu gestalten.

Vorab soll noch angemerkt werden, dass vor allem der zweite Teil der Erhebungssituation, in dem der Vater interviewt wird, einer intrafamiliären Tradierungssituation

nahe kommen könnte: Der Vater erzählt, Ehefrau und Kinder (und in der Erhebungssituation auch ich als Interviewerin) hören zu.

Intrafamiliäre Tradierung A1

A1 gibt an, der Vater erzähle immer wieder Geschichte. Laut A1 würde A2 Wert darauf legen, über Errungenschaften, aber auch über Niederlagen des Osmanischen Reichs zu berichten. Insbesondere betont er hier die Niederlagen und erläutert, dass sein Vater ihm damit auch eine bodenständige Haltung vermitteln wolle. Der Vater sei auch deswegen ein wichtiger Vermittler von (türkischer) Geschichte, weil er sich selbst informiert habe. Er habe ihm etwas über die Gebäude, wann sie erbaut worden seien, erzählt, über die Weltkulturerben in der Türkei, in Anatolien und er erwähnt Troja. Es ist vorstellbar, dass ähnlich wie A1 im Interview erzählt, A2 dies an A1 vermittelt haben könnte. A1 gibt an, sein Vater habe ihm dies alles erzählt. Dann wird deutlich, dass A1 die Geschichtstradierung des Vater nicht einfach annimmt, sondern auf ihren „Wahrheitsgehalt" hin prüft und ganz fasziniert gewesen sei, dass es tatsächlich so stimme, wie der Vater es ihm vermittelt habe. Der Vater scheint hier also auch den Anreiz geschaffen zu haben, sich selbst zu informieren und nachzulesen, auch wenn offen bleibt, welche Medien hier gegebenenfalls weitergegeben wurden. Dass zwischen Vater und Sohn eine Tradierung stattfindet, zeigt sich auch darin, dass sie über sehr ähnliche Themen berichten, teils sogar mit ähnlichem oder identischem Wortlaut.

> A1: [Ja, zum Beispiel, mein Vater erzählt mir auch immer wieder, äh, was für Errungenschaften wir hatten und dass wir v/äh wo wir auch Niederlagen hatten, hat der auch natürlich immer wieder gezeigt, also nicht nur die Triumphe, sondern auch die Niederlagen hat der immer wieder zeigt, dass ich nicht, äh, immer, ah aha gewonnen alles, dass i' net äh, a bissl, über/ ähm, also net anfang' anzugeben oder so'was, dass er mich unterm Teppich hält, hat er mir auch die Niederlagen immer mitgezeigt, hmm. #00:40:13-7#
>
> ...
>
> A1: [Ja. Weil mei' Vater hat sich ja selbst auch darüber informiert gehabt und hat dann auch gesagt, dass auch in türkischen Geschichtsbüchern steht im/ wissen die Türken nicht über ihre eigene Geschichte und deshalb hat mein Vater mir auch immer, immer wieder ge/geschichtsmäßige Sachen gesagt, zum Beispiel, ähm, die Gebäude, wann es gebaut wurden, die sind ja meistens noch sehr alt, das is' ja meistens Weltkulturerben, s/äh, in der Türkei, weil dort wurden die ja nicht zerstört, sondern behalten und renoviert noch. Auch die ältesten Ruinen sind in der Türkei, in der Nähe von Antalya Anatolien, glaub' ich, is' des, ne (verneinend) nicht Antalya, Ankara Anatolien, also auch das Troja, des wird äh dort abgelaufen is'. Jetzt hat der mir natürlich alles erzählt gehabt und des hab' ich natürlich immer wieder nachgeschaut ob es stimmt, weil 's ja auch, äh, weil des hatt' ich ja davor nicht gewusst gehabt. Und dann, darüber zu informieren war natürlich dann sehr schön gewesen, als ich g'sehen hab', des stimmt alles und äh, das is' unfassbar gewesen ... #00:41:49-7#

Dann geht es um die intrafamiliäre Tradierung durch den Großvater, der vom Fortschritt in Deutschland und den Entwicklungen erzählt habe. Dabei geht A1 zum Teil auf nicht geschichtsrelevante Beispiele ein, dann aber auch auf die eigene Migrationsgeschichte und auf einen Vergleich der damaligen Zeit mit der heutigen. Damals seien die Ausländer sogar mit Geschenken begrüßt worden. Vergleicht man diese Passage mit ähnlichen Aspekten in anderen Erhebungssituationen so fällt auf, dass es nicht nur eine intrafamiliäre Tradierung, sondern eventuell auch eine kollektive zu sein scheint, was die Geschenke für die Gastarbeiter*innen angeht: Auch B3 spielt darauf beispielsweise an, als sie mit Humor äußert „Krieg' ich Geschenk von Deutschland". Dass Ausländer in Deutschland Gastgeschenke bekommen hätten, sei kurz nach der NS-Zeit gewesen. Heute habe sich die Einstellung den Türken gegenüber geändert. In diesem Zusammenhang benennt A1 auch die Medien, die die Türken in ein schlechtes Licht rücken würden. Ähnliches gibt auch A2 später unabhängig von A1 an. Das legt nahe, dass hier eine Tradierung vom Vater an den Sohn stattgefunden hat was die Einstellung zu den Medien betrifft.

> A1: ... mein Opa hat auch scho' gesagt, der hat vieles gesehen, der hat gesehen Deutschland war s/so weit fortgeschritten, aber er hat auch manche Schwachstellen scho' damals gesehen gehabt, dass man für, wenn man jetzt des Haus anmalen will und sich dann so 'n Team holt, da, dann is' man ja schon wieder bankrott, kann sich gleich des Haus weiterverkaufen und ansch/man muss des alles selbst machen, hat ma', hat er scho' damals gesehen gehabt und hat gesagt, s/so kann man auf, auf langjährige Zeit wird da eine Zweiklassengesellschaft sein, weil die Armen nichts Neues bauen können und die Reichen dann alles machen. Und, äh, hat er dann auch scho' gemerkt, dass des stimmt, was er gesagt hat. Ähm. Ich, äh (2s), aber er hat auch gesagt, dass die Ausländer, als sie gekommen sind, sehr gut behandelt worden sind, also die wurden jetzt nicht wie jetzt, man sagt „Ausländer raus", oder sehr ausländerfeindlich, sondern man hat gesagt, sogar, es gab sogar **Geschenke** für die Ausländer, sagen wir die hundertsten Ausländer gab 's 'n Fernseher gratis, ein Fahrrad, man hat denen auch gleich Startkapital gegeben, hatt' sogar bissl Geld am Anfang, man hat denen sozusagen geholfen gehabt gleich einfach, man hat sie mit offenen Armen begrüßt, was zum Beispiel auch, äh, sehr lobenswert war, weil des war ja k/**knapp** nach der NS-Zeit gewesen und die Leute begrüßen die mit offenen Armen, schenken, und des war scho' sehr gastfreundlich gewesen und dann auf einmal, äh, die z/die erste Generation is' weg, jetzt kommen die zweite und die dritte Generation und auf einmal fängt 's an des ganze Bild anders zu werden. Ähm. Natürlich sind 's dabei sehr viele, ähm, schlechte Türken d'ran Schuld, aber man merkt 's auch an den Medien wie man des natürlich zeigt, äh, „ein Türke hat 'n Deutschen tot geschlagen", kommt zum Beispiel wochenlang in den Medien dran, aber anders herum wird des nicht 'mal erwähnt. (2s). Ich find' des aber auch, ka' man zum Beispiel auch in den Fächern zum Beispiel Geschichte kann man des irgendwie aber auch a bissl sehen, dass man manche sagen nicht zei/sagen will. #01:08:40-8#
>
> ...
>
> A2: ... indem man zum Beispiel auch falsche Politik, falsche Medienberichte, alles wenn man verzichtet, dann kommt man eher in richtigen Weg, zum

> Beispiel, ich finde gut, dass sie die Namen nicht schreiben im Zeitungen, wenn sie zum Beispiel Unfall haben oder Sch/Schlägerei, **aber**, manche Zeitungen schreiben Namen nicht, aber **deuten** da d'rauf, dass er Türke oder Araber ist oder Russe ist, was weiß ich, gell, das ist zum Beispiel falsch meiner Ang/meiner Augen. Da, was nützt dir, wenn du nicht Namen nicht schreibst und trotzdem dorthin deklarierst. Find' ich schon bisschen komisch. #02:29:40-3#

Intrafamiliäre Tradierung und schulische Vermittlung A1

In der folgenden Passage geht es zum einen um das, was im Unterricht **nicht** vorgestellt wird, was A1 aber wichtig zu sein scheint, zum anderen implizit aber auch um eine intrafamiliäre Tradierung, weil Vater und Sohn zum Beispiel bezüglich der Freundschaft zwischen Deutschland und der Türkei im Interview auf Ähnliches eingehen. Die Freundschaft zwischen Deutschland und Türkei würde nicht explizit erwähnt werden, Deutschland und Türkei hätte immer Seite an Seite gekämpft. A1 habe den Eindruck, man wolle den Türken die Schuld in die Schuhe schieben. Was A1 damit genau meint, wird nicht weiter erläutert. Er bemängelt die negative Sicht auf die Türken in Deutschland, die Türken würden die Deutschen dagegen sehr respektieren. Damit geht es hier auch um die Vermittlung von Respekt, was A1 auch von der Schule fordert, aber was wohl nicht der Fall sei. Das bringt A1 immer wieder mit den Worten zum Ausdruck dieses oder jenes würde man in der Schule auch nicht erwähnen. Er wünsche sich Respekt für die Geschichte eines Landes, was ein Land alles geschaffen habe, Respekt für andere Länder und damit auch für die Türkei. Die Vermittlung türkischer Geschichte im Unterricht wäre ihm wichtig, zum Beispiel was die Türkei nach der Zerstörung alles geschafft habe. Dies sei auch eine Begründung für den Nationalstolz der Türken. Er geht aber auch darauf ein, dass Geschichte Vorurteile schaffen könne. Im Folgenden erwähnt er weniger konkret die schulische als mehr übergeordnet die staatliche/gesellschaftliche Vermittlung von Geschichte. Vorurteile könnten entstehen, wie zum Beispiel durch den Vergleich zwischen Hitler und Merkel, Muslimen und Terroristen. Oft liege es daran, dass man Sachverhalte nicht hinterfragen würde, sich nicht informiere. Er fordert auch die positiven Aspekte einer Geschichte zu betonen, zum Beispiel gebe es nur wegen der Gastarbeiter in Deutschland heute den Döner. Er fordert hier eine allgemeine Wertschätzung. Generell soll Geschichte wahr und sowohl „das Gute" als auch „das Schlechte" dargestellt werden, zum Beispiel die gute geschichtliche Beziehung zwischen Deutschland und der Türkei und die schlechte zwischen Amerika und Deutschland im Kalten Krieg. Außerdem wird der Völkermord an den Armenier*innen in diesem Zusammenhang angesprochen. Dies könnte wiederum durch den Vater tradiert worden zu sein, da dieser später auf denselben Aspekt zu sprechen kommt. Außerdem betont A1, die Geschichte müsse aus der damaligen Zeit heraus interpretiert werden, eine Auslegung aus der heutigen Perspektive könnte Verzerrungen mit sich bringen.

> A1: Ähm, zum Beispiel die Freundschaft zwischen Deutschland und der Türkei, wird zum Beispiel nicht explizit erwähnt, obwohl aber 'ne sehr große Freundschaft schon her steht. Des erwähnt man aber nie. Man erwähnt nie, dass, äh, Deutschland und die Türkei Seite an Seite gekämpft hatten im

Ersten Weltkrieg und wenn man des erwähnt, erwähnt man des nur **grob**, man sagt, „Deutschland Türkei haben miteinander gekämpft und dann hat man den Kr/und wir ha'm den Krieg dann verloren“, so als ob man die Türken die Schuld in die Schuhe schieben will, 's wird dann eher a bissl so negativ g'sehen. Man merkt aber andersherum, ähm, die Leute in der **Türkei**, äh, respektieren die Deutschen sehr gut, weil wenn man, die schauen ja auch die Geschichte der Deutschen an und man, man, die sagen auch, „wie haben die nach zwei Weltkriegen des alles geschaffen?“, also d/mit der Geschichte kann man auch ein Respekt für die anderen Länder holen, was man damit auch vermitteln würde, zum Beispiel wenn man zeigt, dass, äh, die Türkei war ja dann total zerstört, alles war drum und drüber und dann ha'm sie 's wieder geschafft, sich zusammenzureißen, wenn man des vielleicht sagen würde oder zeigen, dann wird man vielleicht das Bild, was man bei den Türken hat, verstehen beispielsweise, endli/vielleicht net so schlecht sehen, weil ma' sagt ja, wir sind Nationalisten und dass ma' vielleicht zeigt, wieso wir Nationalisten sind oder dass man vielleicht zeigt, wieso wir so stolz darauf sind oder wieso wir immer so gleich in die Luft reingehen, wenn wir jetzt so 'n Satz, also immer gleich angeben wollen oder so. Obwohl 's vielleicht kein' Sinn hat. Ähm. (2s). Was natürlich aber schlecht finde, ist, dass man Vergleiche macht, zum Beispiel mit, äh, Angela Merkel und Hitler. Dass, äh, wegen der Geschichte genau solche au/Vorurteile natürlich aber auch herrschen. Zum Beispiel wenn man Deutscher ist und jetzt wohin geht und da 'was (1s) macht, wird man als Nazi gleich beschimpft, ähm, des g/ja, aber wir haben auch in der Geschichte sehr viele Sachen gesehen, bis zu was natürlich aber auch interkulturell zu sehen ist momentan, Ausländer au/ ähm, türkische Gastarbeiter kommen her und es wird, äh, des beliebteste Fast-Food Gericht der Deutschen, der Döner, wurd' dann in Berlin erfunden. Des, äh, ka' ma' zum Beispiel aber einmal erwähnen. (Lacht). Dass ma' auch scho' gleich zeigt, dass das scho' 'mal alles 'n Sinn hatte, die Vorteile, wieso 's gekommen sind. Man sagt ja auch immer, „die Gastarbeiter sind gekommen“, aber man sagt nie wie 's/äh, welche Vorteile es mit sich gebracht hat. Man sagt immer, „ja die ha'm geholfen, dass Deutschland jetzt so is', wie 's ist“, aber des glauben die meistens, die Leute net so sehr. Ähm (1s), es kommen auch sehr viele, ähm, man wird aber auch sehr viel mit geschichtlich sehr schlimmen Sachen gleich miteinander gestellt, wenn man zum Beispiel Muslime ist, wird man gleich auch als Terrorist gemacht, wegen den ganzen, man sagt immer, in der Geschichte, „schaut 'mal an, was passiert ist“. Beispielsweise, ähm, der Völkermord an den Armeniern, der wird ja auch jeden Türken dann immer wieder vorgeschlagen, dass so is', aber man hat ja nie die Situation im Ersten, nach 'm Ersten Weltkrieg aufgezeichnet. Ähm, wenn man, man hat auch gar keine Personen danach **gefragt**, nach genau nach 'm Ersten Weltkrieg, wo man des eigentlich lüften wollte, kam gleich der Zweite Weltkrieg und hinterher der Kalte Krieg und da war die Sache drunter und drüber und jetzt sagt man zum Beisp/nimmt man immer die Geschichte der Armenier, der Völkermord an Armeniern und gibt, schiebt das immer die Türken in die Schuhe ohne genau geschichtlich d'ran zu forschen und wenn man des einmal 'mal **gesagt** hat und der nächste dann auch hört, der, der informiert sich ja auch net d'rüber, der sagt einfach

> weiter, dass man da vielleicht geschichtlich auch dahinter frägt und vielleicht Vorurteile deshalb, ähm, zerstört oder f/neues, ins neue Licht bringt. Dass man vielleicht, ähm, nicht jetz‘ mit der, mit ‘n Image, was man jetz‘ hat, lebt, sondern mit der Geschichte auch manche Sachen ins Gute rückt. Beispielsweise auch manche Sachen ins Schlechte rückt, weil, wenn man schaut, äh, die Amerikaner, sind zum Beispiel hier in Deutschland ein sehr beliebte Ausländer, es gibt ‘s ja Ausländer ersten Grades und A/zweiten Grades und äh, wenn man da nachschaut, aber waren die Amerikaner in beiden Weltkriegen die Feinde von den Deutschen und es sind dennoch auf einmal so gute Verbündete geworden, ge/nur weil sie im Kalten Krieg Deutschland sogar als Besatzungszone hatten und äh, zum Beispiel andere Vergleiche, wird man des nicht sehen, zum Beispiel Frankreich und Deutschland waren die ganze Zeit bekriegt, t/äh und jetzt [sind die/ #01:14:07-6#

A1 legt großen Wert auf den „Wahrheitsgehalt“, auch bezüglich des Geschichtsunterrichts. So erwähnt er die größtmöglichen Lügen und Irrtümer der Geschichte. Damit meint er falsche Darstellungen und Fehler, die in der Geschichte begangen wurden. Darüber habe er in einem Prospekt erfahren. Zum Beispiel würde es fälschlicherweise heißen, Hitler habe an vorderster Front mitgekämpft, in Wahrheit sei er nur im Schutzgraben gewesen. Oder der Papst solle gesagt haben, er wolle mit den Kreuzzügen das Heilige Land zurückerobern und jeder, der dabei sterbe, werde in den Himmel kommen. A1 fordert hier die Vermittlung einer wahrheitsgetreuen Sicht im Schulunterricht, da aber dieser Aspekt auch beim Vater eine große Rolle spielt, könnte es sein, dass dieser Wunsch an sich mit der Geschichtstradierung des Vaters zu tun hat:

> A1: Also was ich gerne in Geschichte sehen würde, wären zum Beispiel Irrtümer, der, was, Irrtümer, die s/sch/die größtmöglichen Lügen oder Irrtümer der Geschichte, ich hab‘ zum Beispiel ein Ding, ich hatte zum Beispiel sehr viele Sachen nicht gewusst. Äh, da gab ‘s einmal so ‘n Prospekt, als ich, äh, vor ‘ner Warteschlange war, also, gewartet hab‘ vorm Arzt und hab‘ da gelesen die zehn größten geschicht/geschichtlichen Irrtümer und solche Sachen vielleicht ‘mal, was vielleicht **damals** alle gesagt ha‘m, aber jetzt ma‘ scho‘ weiß, dass es ‘ne Lüge is‘. Dass ma‘ des vielleicht, äh, in den Geschichtsunterricht mit einbringt. Zum Beispiel Hitler hat ja ‘mal selbst gesagt gehabt, „ich war bei den Deutschen, äh, bei den, an der vordersten Linie dabei und hab‘ gesehen wie die Deutschen kämpfen“, aber dabei war er nur einen Tag knapp vor so ‘n Schutzgraben drinnen und hat dann kommentiert und ist, des als Lüge oder ähm, dass der Papst ja vor ‘m Kreuzzug gesagt hat, äh, „wir müssen das Heilige Land zurückerobern und jeder der stirbt, wird automatisch in den Himmel kommen“. Solche Sachen vielleicht. Des, oder der Irakkrieg, dass des ja auch eigentlich, eigentlich irrtümlich gekommen is‘, dass ma‘ solche **Lügen** und Sachen auch noch ‘mal zeigt und dass man, äh, zum Beispiel die Arroganz von manche Sachen, zum Beispiel wegnimmt, zum Beispiel, ich find‘ zum Beispiel auch net schön, dass manche türkische Leute jetz‘ auf einmal natz/den Nationalismus wecken und dann anfangen in den Schulen zum Beispiel, zu terrorisieren oder die Straßen, dass man vielleicht mit der Geschichte, die dann immer

> wieder zeigt, was falsch gemacht wurde und dass man dann durch Fehler lernt ... #01:04:10-9#

Dann kommt A1 erneut auf den „Wahrheitsgehalt“ von Vermittlungen zu sprechen. Er spricht hier die Wahlfälschungen des Bushregimes an und die Anhetzung zum Krieg. Er gibt hier Amerika und Bush die Schuld am Krieg. Auch das werde so nicht erwähnt. Auch hier bleibt unklar, ob er den Schulunterricht oder die deutsche Politik im Allgemeinen meint. Über den 11. September dagegen werde viel gesprochen, man schaue auch sehr viele Filme dazu an. Außerdem findet hier gegebenenfalls auch eine intrafamiliäre Weitergabe des Sohnes A1 an seine Mutter A3 statt, indem er sie belehrt, Iran habe etwas mit der Atombombe zu tun, Irak mit chemischen Waffen:

> A3: /Atombombe. #00:25:27-7#
>
> A1: Ne (verneinend), nicht A/Iran war Atombombe. #00:25:32-6#
>
> A3: Irak, ha‘m s‘e doch so [gesagt und dann ha‘m s‘e angegriffen. #00:25:34-3#
>
> A1: [Nein, Irak, **nein**, Irak nicht Atombombe, Irak chemische Waffen und die Waffen für Terroristen, dass die Terroristen dort sind. Dann, äh, aber des hat ja net gestimmt gehabt. Des war ja zum Beispiel auch, des Bushregime hat ja sehr viele Lügen gehabt, von Wahlfälschungen aus bis zu äh, dieser angehetzten, Anhetzung zum Krieg und diese Verschuldung, die momentan Amerika ja auf der Last hat, is‘ ja auch wegen den Bushregime gewesen. Die hatten ja ‘n sehr große Schulden deshalb gemacht, weil sie ja die ganze Welt irgendwie kontrollieren wollten und auch, äh, immer wieder in den Vordergrund gerückt ist und auch ‘n, äh, wieso die dann im Irak reingegangen sind und dass es dann alles ‘ne Lüge war, des wird zum Beispiel nicht erwähnt gehabt. Der 11. September wiederum wird aber sehr oft erwähnt, man schaut auch sehr viele Filme darüber an, zum Beispiel ich musste schon ‘mal zwei Mal den 11. September Film schauen. #00:26:38-0#

Schulische Vermittlung A1

Insgesamt wirkt A1 mit dem Geschichtsunterricht unzufrieden. Besonders bemängelt er, dass ausschließlich deutsche Geschichte thematisiert werde. Andererseits könne er das schon verstehen, weil sie ja in Deutschland leben würden. Er fände es aber auch wichtig, etwas über andere Länder zu erfahren. Insbesondere meint er hier das Osmanische Reich beziehungsweise die Türkei. Er beklagt, sich dies alles selbst beibringen zu müssen. Das zeigt auf jeden Fall, dass die Schulgeschichte nicht seinen Ansprüchen gerecht wird, das heißt aber nicht automatisch, dass das Elternhaus das „Fehlende“ tradiert. Er betont explizit sein eigenes Engagement, was wiederum eine von A2 tradierte Haltung sein könnte, da auch dieser im Verlauf des Interviews immer wieder darauf zu sprechen kommt. Das Einzige was man bezüglich der Türken beibringen würde, wäre, dass es sich bei der Geschichte der Türkei um das Osmanische Reich handle und dass sie vor Wien gescheitert seien:

> A1: ... Ähm, achso ja, in Geschichtsunterricht zum Beispiel, was äh, ich vielleicht weniger angesprochen fü/gefühlt wird, is‘, dass man, ähm, bestimmte, äh, Länder weniger anspricht, aber, is‘ auch selbstverständlich,

> weil wir leben ja in Deutschland, dass man die deutsche Ding macht, aber zum Beispiel europäische wichtige Sachen, wie zum Beispiel vom Osmanischen Reich musst‘ ich mir alles selbst beibringen, ich hab‘ nur die eine Sache gelernt, das is‘, was man beibringt, dass es die Türken sind, das Osmanische Reich, das wissen noch nich‘ ‘mal viele, wenn ich ‘s frag‘, und dass man vor Wien gescheitert is‘ und des war ‘s. #00:11:40-6#

Des Weiteren bemängelt A1 bezüglich des Unterrichts, dass der Zweite Weltkrieg zu viel beigebracht werde. Darin sind sich verschiedene jugendliche Gesprächspartner*innen einig. Es werde mehrere Jahre schwerpunktmäßig durchgenommen und immer wieder wiederholt, der Erste Weltkrieg, der Zweite Weltkrieg und Hitler. Natürlich sei das alles schlimm gewesen. Der Überblick, über die verschiedenen Jahrhunderte, 13., 14., 15. Jahrhundert, würde ihm fehlen, den würde man bei den vielen Wiederholungen verlieren. Dann geht er noch auf Fachbegriffe ein, Fachbegriffe wie „Bürger“, der mit der Industrialisierung und der Unabhängigkeit der Städte zu tun hätte und im Unterricht gelehrt werden würden. Statt der Wiederholungen würde sich A1 zum Beispiel wünschen, zu erfahren, was „davor“ gewesen sei (hier ist er sich einig mit F5), von der Antike und dem Römischen Reich und die Umstände, wie es groß geworden sei, warum es zerfallen sei. Er führt aus, das Reich sei sehr groß gewesen und habe somit viele verschiedene Interessen vereinen müssen. Dass es bereits im Römischen Reich demokratische Wurzeln gab, habe er statt in Geschichte in Ethik erfahren. Er hätte gerne mehr erfahren über die Entwicklungen, den Brand der Athener Bibliothek, den Umbruch und das Osmanische Reich und die Kultur, die sie nach Europa gebracht hätten, durch ihre freiheitliche Denkweise und ihre Offenheit auch gegenüber anderen Nationalitäten und Religionen:

> A1: ... aber momentan wird ‘s irgendwie a bissl zu viel beigebracht, denn man wird mehrere Jahre, äh, den Zweiten Weltkrieg wiederholen, sehr oft, aber beim Ersten Weltkrieg zum Beispiel kommt auch net viel mit, also natürlich, dass des nich‘ sich wiederholt, die tragische/äh die Tragödie mit Hitler, aber es wird einfach, äh, sehr oft wiederholt, zum Beispiel Jahrgang zehn, da is‘ ja der Zweite Weltkrieg sch/äh Punkt, Schwerpunkt und dann kommt noch ‘mal dran, dass es noch ‘mal drankommt, der Zweite Weltkrieg, vielleicht sogar, wenn ‘s Überfluss, aber des is‘, aber sogar in der neun/es kommt öfters vor, was natürlich, ähm, ja natürlich wiederhol/äh, man kann ‘s wiederholen, aber irgendwie wird ‘s immer wieder schwerpunktmäßig genommen und zum Beispiel den Überflug, erst bringt man, sagen wir des 13. Jahrhundert, 14. Jahrhundert, 15. Jahrhundert und später kommt dann noch ‘mal so ‘n Zusammenschluss von 13. 15. Jahrhundert. Des is‘, äh, vielleicht ab manche Sachen zu oft wiederholt wird, oder beispielsweise dann man den Überblick verliert, was was is‘. Zum Beispiel, erst heut‘ hatt‘ ich, äh, hatten wir in Unterricht den Begriff Bürger drin, äh, aber der Begriff Bürger kam ja erst als die ersten großen Städte waren und, äh, die Industrialisierung langsam begann und die Städte ihre Unabhängigkeit dann hatten. Hmm, davor war ja, äh, und dann wissen die einfach net, zu was die des einordnen sollen, weil des immer wieder wiederholend kam und des dann überfließend is‘. #00:14:16-8#
>
> ...

> A1: Also nach mehrmals des Gleiche vielleicht davor, äh, vielleicht mehr, zum Beispiel von der Antike aus gesehen hat man ja auch sehr wenig, äh, gelernt, zum Beispiel wie des Römische Reich groß geworden is‘ und wieso es zerfallen is‘, des is‘ ja zerfallen, weil ‘s sehr groß war und jeder unterschiedliche Interessen hatte, aber inzipre/äh, prinzipiell wiederholt man des net viel zum Beispiel auch, ähm, vieles hatt‘ ich zum Beispiel auch dieses Jahr erst gelernt in Ethik und nicht in Geschichte, dass ähm, es auch demokratische Wurzeln gab in, äh, in der Antike, dass, äh, manche Bezirke auch die Demokratie hatten, aber, äh, dort die Demokratie versagte, weil ‘s mit ‘n, äh, weil ‘s nach jeden Tag des Oberhaupt dort geändert wurde und des hatte dann zur Folge, dass des dann langsam nicht mehr funktionierte und deshalb vielleicht auch schlechte Erinnerung der Demokratie war. Dass auch viele Dokumente zerstört wurden, bei dem Brand von äh, dem Athener Bibliothek, was beim Umbruch natürlich war. Es wird auch net sehr viel gesagt, dass zum Beispiel auch, äh, die Osmanen hatten ja auch sehr viel Kultur mit ‘reingebracht nach Europa, dass viele Aufzeichnungen, waren ja dort noch sehr gehütet. Dort wurde des ja net zerstört. Dort wurden die Gebäude auch net zerstört, zum Beispiel die Kirchen wurden dort auch noch gelassen. Auch, äh, die Juden Gebäude, die wurden alles da gelassen, eins zu eins sind die noch da. Man hat sie versucht auch noch zu hüten, weil die hatten ja noch, äh, da waren sie noch sehr tolerant gewesen, weil die hatten dann den Sultan und das, was er gesagt hat, wurde auch getan. Die hatten totalen Respekt. #00:16:46-7#

Der überwiegende Teil des Gesprächs mit A1 ist geprägt von Aspekten, die A1 im Schulunterricht fehlen, natürlich auch, weil ich danach frage. Aber auch, wenn ich dies nicht tue, antwortet A1 häufig mit den Missständen des deutschen Schulunterrichts. So geht es im Folgenden um Großbritannien und die Erweiterung des Reichs, warum es zerfallen sei, über das auch nichts im Unterricht gesagt werde. Generell spricht A1 immer von „erzählen“, wobei unklar bleibt, ob dies nur eine Art Oberbegriff für Tradierung im Allgemeinen ist oder ob es sich wirklich um eine Erzählung durch die Lehrkraft handelt. Was im Unterricht erzählt werde, sei die Kolonisation von Indien und Amerika und warum diese unabhängig gewesen seien. Auch auf die amerikanische Geschichte (warum Indien keine Kolonie mehr sei) werde eingegangen. Generell fände er es wichtiger statt sich mit Indien zu beschäftigen, andere europäische Länder, wie zum Beispiel Spanien, zu thematisieren. Auch über China gebe es nur einen Überblick, ein bis zwei Schulstunden. Es werde nur wegen des Kalten Krieges und dem Kommunismus in den Geschichtsunterricht eingebunden. Wenn es um andere Länder gehe – und auch hier sind sich verschiedene Gesprächspartner*innen einig (zum Beispiel auch F1) – dann werden diese meist nur im Zusammenhang mit der deutschen Kriegsgeschichte aufgegriffen.

> A1: ... Es wird aber auch nichts über die äh Erweiterung von Ding gesagt, ähm, Großbritannien. Großbritannien hatte ja des größte Reich und davon wird zum Beispiel auch nichts erzählt, wieso es da zerfallen is‘ und so. Zum Beispiel was erzählt wird, sind die richt/äh wichtigen Kolonisationen Indien und Amerika, wieso die zum Beispiel Unabhängigkeit hatten. (Anmerkung der Interviewerin: A3 kommt zum Gespräch hinzu.) Es wird auch noch die, ähm, die amerikanische Geschichte erzählt, was ich in Ordnung finde, es is‘

> natürlich interessant, ähm, jeden, ähm, wieso die Indien von der Kolonie 'rausgegangen is', find' ich auch ok, aber wenn man scho' dann in Indien tiefer reinbohrt, da könnt man auch zum Beispiel in andere europäischen Ländern vielleicht mehr wie Spanien oder so, äh, tiefer in die G'schichte reingehen, ähm, (1s) über, äh, China wird auch zum Beispiel nur 'n Überblick gesagt, wie des passiert wird, zum Beispiel eine Schulstunde, eins bis zwei Schulstunden, aber im Fa/aber des kommt wegen dem Kalten Krieg und dem Kommunismus war des mit reingebunden, China. #00:19:02-3#

Auch über Japan würde man nicht viel erfahren. Er wisse das aus dem Fernsehen, dass Japan sehr viele Kriege gehabt habe. Auch hier würde in der Schule wiederum nur die Verbindung zum Zweiten Weltkrieg hergestellt. Außerdem spricht er hier die Atombombe von Hiroshima an, von der in der Schule erzählt werde:

> A1: Und in F/äh und in Japan hat man zum Beispiel auch net viel gelernt, äh, zum Beispiel, ich hab' des zum Beispiel auch nur, als ich Ding, äh, Fernsehen geschaut hab', gemerkt, dass Japan eigentlich sehr viele Kriege hatte und äh, sich immer wieder, äh, des war sozusagen wie 'n kleines Europa, und hatten sie dann gegenseitig gekämpft gehabt um die Macht, wer Japan beherrscht, ähm, davon wird zum Beispiel auch nicht viel gesagt, des Einzige was zum Beispiel über Japan gesagt ist, dass es im Zweiten Weltkrieg Verbündete waren, der Deutschen und dass es ähm, die den verloren hatten, den Krieg. Und dass die erste Bombe Hiroshima eingeschlagen is'. Die Atombombe. Mehr wird darüber aber auch net gesagt. #00:19:53-0#

Dann geht es darum, was im Unterricht erzählt wird. A1 spricht den Nahostkonflikt an, auf den immer wieder eingegangen werde, weil er aktuell und allgegenwärtig sei, den Zweiten Weltkrieg und die Zeit bis zum Zweiten Weltkrieg. Hier sind sich die verschiedenen Gesprächspartner*innen uneinig. F5 geht zum Beispiel darauf ein, dass man gerade nicht erfahre, was vor dem Zweiten Weltkrieg gewesen sei. Und A1 ergänzt, es gehe um die Zeit der Aufklärung. Um die Antike und das Mittelalter gehe es in ein bis zwei Jahrgangsstufen. Dann beschreibt A1 das Mittelalter und beklagt, die Leute wüssten nicht einmal, dass das die Mitte zwischen Antike und Renaissance sei. Lastet er dies indirekt auch der schulischen Geschichtsvermittlung als Versäumnis an und meint er damit wiederum, dass der Überblick verloren gehe? Diese Frage bleibt an der Stelle offen. Auch in anderen Fächern wie Musik, Kunst oder Geographie würde Geschichte einfließen. Er geht dann spezifisch auf den Blues und die Entstehung des Blues durch die Sklaven ein und betont die Einflüsse des Afrikanischen ins Amerikanische. Des Weiteren bemängelt A1 die fehlenden Details. Obwohl er betont, es gehe immer um den Zweiten Weltkrieg, scheint man in der Schule wiederum nicht zu erfahren, wie der Krieg verlaufen sei und es werde auch nicht auf einzelne Schlachten eingegangen. Unklar bleibt, von welchem Krieg A1 hier explizit spricht und ob er hier wirklich den Zweiten Weltkrieg meint oder Krieg im Allgemeinen:

> A1: Die Hauptthemen sind zum Beispiel, ähm, die kürzlich gekommenen Sachen, zum Beispiel der Nahostkonflikt wird dann, ähm kommen, wird auch noch z/für die Q11 glaub' ich noch kommen, des is' nämlich auch so wie ein Stoff, was sich wiederholt, ähm, der Zweite Weltkrieg wiederholt sich sehr oft, es wiederholt sich aber auch, ähm, die Zeit bis zum Zweiten Weltkrieg,

> also nach der Aufklärung, die Zeit, die wird auch wiederholt, immer wieder wiederholt, aber zum Beispiel über die Antike, da oder des Mittelalter, über die Antike wird halt nur ein Jahr 'was gesagt und dann nichts mehr und über des Mittelalter wird vielleicht ein Jahr 'was gesagt und vielleicht zwei Jahre später kommt noch 'mal des dazu, dass ma' des wieder vertieft, ähm, dass man, des Mittelalter war ja des, ähm, auch, des wissen auch net viele Leute, wenn man des sagt, dass es genau die Mitte war sozusagen zwischen der Antike und der Renaissance, was sich ja auf die Antike dann bezieht, deshalb is' es ja auch Mittelalter, weil 's genau mitten den, zwischen beiden is'. Des wissen zum Beispiel auch net viele Leute, des wird zum Beispiel auch versucht, des reinzubringen immer wieder, aber, des wissen auch net viele Leute. Ähm. Über die G/äh, Geschichte zum Beispiel, es wird ja auch in den Fächern Musik, Kunst und so die Geschichte noch reingebracht, dass man, ähm, des dann über die geschichtlichen Hintergründe wird ja dann auch wieder wiederholt gesagt, des äh/ #00:21:33-1#
>
> ...
>
> A1: [Ja. Ja, spez/aber erst all/allgemein kommt erst, zum Beispiel, äh, der Blues, wieso der entstanden is', is' ja auch, weil 's, äh, die Sklaven ja, als sie im Acker gearbeitet hatten ja auch keine Chance hatten. Und, äh, die hatten ja die einzige Möglichkeit sich dort, äh, die konnten ja keine Nachrichten schreiben, des Einzige, was die machen konnten, is', die konnten laut schreien oder laut singen, das hörte der andere dort neben, weiß an wen es gerichtet ist und der sagt 's weiter. So war, äh, konnten die sich nur miteinander unterhalten. Und dass der Blues äh entstanden is' wegen den Einflüssen vom Afrikanischen ins Amerikanische dann, da wird zum Beispiel, äh, das gesagt, was zum Beispiel in Geschichte gar net mit vorkommt, wie 's, äh, zum Beispiel auch, dass man diese Sklaven mitgebracht, des wird zum Beispiel auch nur ein, wenige Stunden gesagt, wohin die Sklaven hingebracht werden und danach is' vorbei. Ähm, über Südamerika da wird auch net viel erzählt, find' ich, weil/ #00:22:43-6#
>
> ...
>
> A1: Alles, was über Europa hinausgeht und momentan net so in den Mittelpunkt kommt, weil zum Beispiel der Nahostkonflikt, der is' ja momentan auch allgegenwärtig und der wird zum Beispiel sehr oft wiederholt. Aber außerhalb von europäischen Sachen kommt nur specher/äh, fächerübergreifend noch dazu, also das, was in Geschichte fehlt, wird zum Beispiel dann in Geographie erzählt oder in Musik, Kunst, also des wird dann so gefüllt, aber net in Geschichte selbst. In Geschichte wird des nicht mit reingefüllt. Ähm. Es werden auch nich' sehr viele über den Krieg wie der verlaufen is', auch net viel gesagt, also besondere Schlachten werden net explizit noch 'mal aufgerufen. #00:23:39-7#

Dann führt A1 fort, dass teilweise auch Verzerrungen durch die Darstellung vorgenommen werden. Beispielsweise würden viele kleine Kriege nicht als Krieg bezeichnet. Es bleibt offen, ob er hier konkret die Schule anspricht, auch wenn die Passage in diesem Kontext auftritt. A1 könnte aber auch generell die politische Haltung eines Landes damit meinen. Aufgrund dieser Verzerrung habe Europa den Friedensnobel-

preis erhalten, obwohl es die ganze Zeit über Kriege gegeben habe, zum Beispiel in Serbien, Jugoslawien, Montenegro, Kosovo. In letzterem gebe es noch immer Unabhängigkeitskriege. Dies vergleicht er wieder mit dem Nahostkonflikt und kommt dann zu dem Aspekt zurück, was ihm im Unterricht fehlen würde, nämlich das Thema Irakkrieg. Darüber habe er sich selbst informieren müssen, über das Bushregime, den Streit um das Öl und die chemischen Waffen.

> A1: Ja zum Beispiel, ich sag‘, die ha‘m ‘ne Schlacht gehabt, des hat zwei Jahre gedauert und der war der Gewinner. Also net, äh, dass während der Schlacht zum Beispiel was Großartiges passiert is‘. (1s). Oder bei Kriegen, werden zum Beispiel sehr viele kleine Kriege auch nicht als Kriege bezeichnet und äh, gesagt, ja des war ja Frieden, wir sind sehr gut zum Beispiel. In Europa sagt man ja dass es, die ha‘m ja auch ‘ne Auszeichnung erhalten für ‘n Friedensnobelpreis, aber in Europa selbst, gab ‘s ja auch die gan‘ Zeit Kriege, diese, diese Zerfall von den, äh, Serbien, Jugoslawien und so, Montenegro, der, der Zerfall von denen hat ja auch ‘n Krieg ausgelöst gehabt, die, die bekriegen sich ja immernoch, die Unabhängigkeit von Kosowa zum Beispiel, es wird von vielen Ländern nicht anerkannt und die kämpfen ja immernoch um ihre Freiheit und immernoch werden Leute einfach dort getötet, wegen den Krieg, obwohl Europa mit den Soldaten da reingeht und äh Frieden zu stiften, es will, löst sich des Problem net. Des Gleiche is‘ ja auch, äh, beim Nahostkonflikt, da versucht man auch, ‘was zu sagen, aber funktioniert nicht. Über Afri/äh, über den Irakkrieg wird da auch net viel gesagt, find‘ ich, weil da überhaupt, fand ich da nichts in Geschichte, ‘was Nennenswertes, was, hmm, ich musst mir zum B/äh selbst informieren, dass/weil Irak ja Amerika mit den Öl gedroht hatte, den Ölhahn zuzudrehen, hat ja des, äh, Bushregime, äh, ja auch gesagt, äh, dass sie Irak glaub‘ ich chemische Waffen sind und der Terrorismus dort ist/ #00:25:27-7#

Der Film zum 11. September sei wie ein Actionfilm und stelle spannend dar, wie die Leute nach dem Anschlag entkommen seien. Der Frage nach dem Warum nachzugehen und Details zum Beispiel über die Terroristen und die Waffenvorschriften ordnet A1 eher Dokumentationen als Spielfilmen zu. Er unterscheidet damit klar unterschiedliche Aufgaben verschiedener Medien. Auch die Interpretation unter Berücksichtigung der damaligen Umstände spielt eine Rolle. So erklärt A1, dass die Waffenvorschriften damals noch andere gewesen seien. Das sei wichtig zu wissen, um verstehen zu können, wie es damals so gekommen sei. Er beschreibt, dass ein Flugzeug ins Pentagon, zwei in die Türme geflogen seien und gibt an, dass auch das sehr oft wiederholt und auf entsprechende Begründungen eingegangen werde. Ob er hier wiederum die Schule oder die Politik im Allgemeinen meint, ist zunächst nicht ganz offenkundig. Da er dann darauf zu sprechen kommt, das schon alles abgedeckt werde, scheint er hier aber von Geschichtsvermittlung in der Schule zu sprechen. Er beendet die Passage im Widerspruch zu all seinen bisherigen Ausführungen über den lückenhaften Schulunterricht, indem er nun einräumt, der Schulunterricht würde allgemein schon alles abdecken:

> A1: [Ich fand des, äh, ja des war ja, äh, wie die Leute dann entkommen sind und so. Ich fand des, äh, scho‘ spannend, weil des ja war auch so wie ‘n Actionfilm dargestellt. (1s). Ähm, aber **wieso** des dann wiederum gekommen is‘ sozusagen, des wird nur bei solchen Dokumentationen fester erwähnt,

> dass zum Beispiel Terroristen dort waren, die damaligen Waffenvorschriften sehr gering waren, dass sie bewaffnet dort reinkommen konnten. Die konnten sogar, da konnt' man längere Messer haben und glaub' ich auch Gewehre, solche Kleingewehre, des war noch net verschärft worden, ähm, hatten sie sich dann schon vor längerer Zeit scho' geplant gehabt und jeder von denen hatte, konnte des Flugzeug fliegen, das is' dann in die Zwillingstürme reingeflogen sind, zwei Flugzeuge und ins Pentagon rein. Es wird dann aber auch sehr oft dann wiederholt dann, wie 's beim Nahostkonflikt kommt 's dann auch gl/wieder dazu, wieso die dann Gründe dafür haben. Aber sonst, äh, deckt des scho' allgemein gesehen alles ab außer, nicht, äh, vielleicht manche, äh, vielleicht manche Bereiche nicht tiefgründiger, aber allgemein deckt 's dann scho' ab, was dann in der Welt passiert is'. #00:28:02-1#

Anders als andere Jugendliche interessiert sich A1 **nicht** explizit für die Lage der Menschen. Wichtiger scheint ihm der Überblick und der Vergleich der Jahrhunderte zu sein. Er spricht weitere seiner Ansicht nach überflüssige Wiederholungen des Schulunterrichts an, zum Beispiel die Hexenverfolgung. Er kommt auf wünschenswerte Veränderungen des Lehrplans zu sprechen, vor allem auf die Kürzung zu spezifischer Themen, vor allem auf das 16. Jahrhundert, die Stände, die Industrie, die Königtümer. Es bleibt unklar, ob diese Themen weggestrichen worden sind oder sollen, auf jeden Fall beklagt A1, dass dies Schritt für Schritt durchgenommen werde, es sei immer wieder das Gleiche. Obwohl er sich zum einen immer wieder für die kontinuierliche Entwicklung der Geschichte stark macht, scheint ihm das bezüglich der Geschichtsdarstellung im Unterricht nicht wichtig zu sein. Der Schwerpunkt solle auf die kernartigen Veränderungen gelegt werden. Er benennt dann Napoleon als Beispiel einer solchen wichtigen Veränderung und wieder geht es ihm um die damaligen Umstände. Das würde nur ein Jahr durchgenommen, das solle man vertiefen und auf Folgen und Vergleiche eingehen. Auch der Erste Weltkrieg werde zu wenig durchgenommen.

> A1: [Zum Beispiel, ähm, weniger würd' ich zum Beispiel die Lage der Menschen, also man kann dazu 'was sagen, aber zum Beispiel, äh, wir müssten, wie die Leute dort, äh, gelebt, also nicht nur ein Jahrhundert, sondern mehrere Jahrhunderte lang hat man vergl/die Vergleiche find' ich ja ok, wie des sich da verändert hat, aber es kam ja auch wiederholend dran, die Hexenjagd hatt' ich glaub' ich zweimal schon, ähm, (3s) jetzt muss ich nachdenken, (2s) ähm, (6s) ja, es werden ja sehr viele Bereiche auch vom Lehrplan jetz' langsam oder sicher weggestrichen, weil 's zu spezifisch is', die manchen Sachen, wie zum Beispiel des 16. Jahrhundert, da lernt man wie die f/Stände dort waren, wie die Leute dort gelebt ha'm, wie die Industrie dort war, wie die Verhältnisse dort waren, Krieg, wo, äh, in Deutschland gab 's ja mehrere kleine Bezirke, jeder hatte sein eigenes Königtum, da konnt', gab 's auch sehr viele, äh, in dem 16. Jahrhundert, was man sehr viel gelernt hat, wie, was dann alles dort passiert is', Schritt für Schritt für Schritt und danach kam des 17. Jahrhundert, da war **genau** des Gleiche, a bissl verändert dran, ach, also nich' solche kernartigen Veränderungen, zum Beispiel kernart/äh, wichtige Veränderungen sind zum Beispiel, dass, äh, der Napoleon, sein, äh, wie er dann alles, äh, Europa genommen hat, des kam

> zum Beispiel nur ein Jahr dran, ähm, des wird aber dann später wieder immer wieder aufgerufen, dass man ‘s, äh, des hat ja sehr viele Folgen gehabt, dass man die Folgen mit vergleichen kann, äh, zum Beispiel des war ein Ereignis, was wichtig is‘, des hätt‘ ma‘ vielleicht bissl vertiefen können, wie alles, wie er aufgestiegen is‘. Was vielleicht der Erste Weltkrieg is‘ glaub‘ ich auch net sehr oft, sehr viel gesagt, so viel ich mich in Geschichte noch auskenne, wird da sehr wenig darüber noch erzählt. Des Ei/ #00:30:23-1#

Des Weiteren geht A1 ausführlich auf die türkische Geschichte ein und bemerkt, dass dies auch nicht viel erwähnt werde. Hierbei geht es vor allem um das Osmanische Reich, um die genauen Bedingungen, wie es zum Höhepunkt und zum Untergang gekommen sei, generell über die Entwicklungen und die Gründe, warum jemand zum Osmanischen Reich beigetreten sei, dass andere Länder das Osmanische Reich hätten vernichten wollen. Der Nahostkonflikt werde dargestellt, aber A1 beklagt die einseitige Sichtweise, es gehe um Jerusalem, Israel und Amerika, um den Gazastreifen und Palästina. Auch die kleineren politisch unwichtigeren Länder würden nicht erwähnt. Offen bleibt, woher A1 diese Informationen dann bezogen hat, wenn nicht aus dem Unterricht. Denkbar wäre die Familie, vor allem aber auch das Internet. Es fällt auf, dass vor allem in Wikipediaartikeln sehr ähnliche Ausführungen zu finden sind wie bei A1:

> A1: Wie es dazu dann richtig kam, zum Beispiel wie es sich langsam aufgebaut hat, wie es dann zum Höhepunkt zum Schluss kam, zum Beispiel viele Länder waren ja nich‘ ‘mal, am Anfang net beteiligt, die kamen immer später dazu, des dann tiefer, wieso die langsam dann dazu kamen und äh, Gründe wieso die noch reingetreten sind. Ähm, zum Beispiel, die Türkei selbst, das Osmanische Reich, ist zum Beispiel auch erst später beigetreten wegen politischen Druck von außen, des wird aber auch net erwähnt, ähm, die anderen Länder zum Beispiel hatten auch, äh, politisch gesagt gehabt, dass sie die, das Osmanische Reich vernichten wollen, des wird zum Beispiel auch net viel erwähnt. Äh. (12s). Äh, ähm, der. (2s). Und Lösungen für den Nahostkonflikt, also der Nahostkonflikt wird gesagt, wie des so ist, aber es wird immer nur eine Seite der Münze gesagt, wie sich die, äh, Araber und so, gegen den, äh, Israel, wieso, äh, die dann immer, es wird halt immer Seite nur gut dargestellt und immer eine böse, wie zum Bei/zum Beispiel Israel wurd‘ ja dann gegründet gehabt, in, äh, bei Jerusalem, des hat Amerika einfach so beschlossen gehabt, des, äh, wollten die aber Länder net, weil Jerusalem war ja ‘ne heilige Stadt für die Muslime und hatten dann alle arabischen Städt/Länder Krieg erklärt, gegen Israel, ähm, den hatten sie natürlich verloren gehabt, weil Amerika immer die fortschrittlichste Technologien dort gab und dort sind sehr viele Leute gestorben und da hat ‘s dann, hat dann Irsael immer wieder mehr Länder geholt, immer mehr hat sich des flächenmäßig des geholt. Und sie hatten auch selbst ‘ne Wand raufgestellt, äh, zum Beispiel wieso der Gazastreifen attackiert wird, des zum Beispiel wird nicht ‘mal erwähnt. Zum Beispiel, dass, obwohl Palästinensa momentan unabhängig is‘, dass es Israel immernoch in dem Gebiet dort immer weitere Hochhäuser baut, dass es zum Beispiel auch, Israel selbst kein‘ Frieden versucht sozusagen zu erreichen, des wird zum Beispiel auch net erwähnt. Die kleineren Länder zum Beispiel, die jetz‘ un/äh, die unwichtig

> sind, werden zum Beispiel gar net ang'sprochen, ähm, (2s) ja weil, nichts politisch Wichtiges dort entstanden is', des kann ich verstehen, dass des net, äh, vorkommt. #00:33:19-3#

Auch die folgende Passage zeigt, das A1 sehr viel detailliertes Wissen über die Kolonien im Allgemeinen und über die Entwicklungen dieser besitzt. Im Einzelnen geht er hier auf Deutschland ein und auf den Verlust der Kolonien von 1890 nach dem Weltkrieg. Auch hier stellt sich die Frage, woher A1 dieses Wissen hat. A1 beklagt, dass die Kolonien „nur als Karte" dargestellt würden, was sich auf den Unterricht beziehen könnte:

> A1: /Zum Beispiel, die Kl/Kolonien werden zum Beispiel nur als Karte dargestellt, welches Land welches Kolonie war und dass die dann später, ähm, unabhängig wurden und dann wieder Machthaber, die Macht an sich gerissen ha'm. Des wird zum Beispiel, äh, ka/ka' ma' sozusagen sehen, anhand der Karten und dass ma' Kolonien verloren hat, sagt, Deutschland hatte ja auch Kolonien gehabt, oäh, die hat ma' natürlich nach 'm Weltkrieg dann wieder verloren gehabt, die hat man 1890 so gekriegt gehabt, die wo/ da waren sehr viele Deutsche dort, die wollten nach Deutschland als Kolonie werden, ähm, dann hat Deutschland die als, äh, Deutschland die als Kolonieländer dann gehabt unde man sehr viel heraus nach 'm Weltkrieg hatten die zum Beispiel wieder verloren. Ähm. (8s) ... #00:34:22-2#

In der nächsten Passage geht es um Medien, die vom Geschichtsunterricht genutzt oder von diesem zum Teil angestoßen werden. Zunächst berichtet A1 von Bonusseiten des Schulbuchs, die mit der türkischen Flagge gekennzeichnet seien. Darin könne man einiges nachlesen, das sei ihm gleich aufgefallen, er habe es immer gelesen. Dann betont er das Lexikon in dem er nachschlagen würde. Das meiste würde aber über das Internet vermittelt. Hier geht es nun nicht mehr um Medien, die der Schulunterricht anstößt. Auch Dokumentationen im Fernsehen werden erwähnt, beispielsweise darüber, wie das Osmanische Reich groß geworden sei und über wichtige Schlachten oder eine dreistündige Dokumentation über die Eroberung Zyperns. Über den Zypernkonflikt erfahre man in der Schule auch nichts, er wüsste nichts darüber, wenn er sich nicht selbst informiert hätte. Dann spricht er wieder das Medium der Landkarte an, auf der Zypern als Einheit dargestellt werde, obwohl es bis heute keine sei. Er geht auf die politischen Auswirkungen des Zypernkonflikts für die heutige Zeit ein: Bis heute seien in Zypern Soldaten abgestellt, was vor allem auf den Putschversuch Griechenlands in der Vergangenheit zurückzuführen sei. Offen bleibt, woher A1 dieses Wissen bezieht:

> A1: Ähm. Manchen Geschichtsbüchern da stehen noch solche Bonusseiten da und da kann man zum Beispiel des auch nachlesen. Äh, des war immer interessant, als äh, ich hab' nämlich gleich, ins Auge is' es, ähm, gleich, ins Interesse is' es reingefallen, weil 's immer 'ne türkische Flagge dort hatte und da hab' ich gesehen, da des hat was mit Türkei da zu, da hab' ich 's immer nachgelesen, aber auch sehr oft, ähm, ich hab' zum Beispiel auch 'n Lexikon, da hab' ich darüber auch nachgelesen. Aber des meiste wird dennoch über des, äh, Internet Bescheid gesagt, da ka' ma', konnt' ich zum Beispiel sehr viel herausfinden, auch äh, ähm, Dokus, konnt' ich aus 'm Internet heraus sehen, wie zum Beispiel es groß geworden is', wichtige Schlachten, im

> Fernsehen zum Beispiel sieht man auch, ähm, manche wichtige Punkte, zum Beispiel, ähm, eine drei Sch/es gab ‘s ‘mal ‘ne drei Stunden Duku/ Dokumentation über die Eroberung von Zyp/äh, also der, wie die Osmanischen, wie des Osmanische Reich dann Zypern erobern wollte, da gab ‘s zum Beispiel auch drei Stunden lang eine D/äh Dokumentation d‘rüber (2s), ja, jetzt wo ich auf Zypern komm‘, der Zypernkonflikt zum Beispiel wird auch net sehr gesagt, wird auch nix erzählt d‘rüber, ähm, zum Beispiel, ich wüsste zum Beispiel nicht, wieso des den Konflikt dort gibt, wenn ich mich net selbst darüber informiert hätte. Des war ja auch, was, was man nicht wissen konnte, zum Beispiel Zypern wird auch auf der Karte ganz dargestellt, obwohl ‘etz‘, äh, immernoch Probleme gibt, weil ‘s in zwei geteilt is‘, (2s) und ‘ne Wiedervereinigung is‘, äh, is‘ irgendwie auch nicht möglich und deshalb auch mit der EU und der Türkei sind deshalb Spannungen dazwischen, ‘s Gleiche wie Türkei Griechenland auch Spannungen, aber momentan is‘ es noch gut, äh, die Ver/momentan hat sich die Lage eigentlich politisch gesehen gut entwickelt, natü/es sind noch Soldaten dort in Zypern, damit nicht scho‘ wieder so ‘n Putschversuch kommt wie Griechenland versucht hatte, die hatten ja, äh, des Abkommen, es gab ‘s dort ‘n Abkommen, dass die Türkei und Griechenland sind nicht in Zypern einmischen, des hatten die Griechen gebrochen, indem sie dort einen griechischen, zy/äh einen griechisch-zyprischen Machthaber an die Macht kamen lassen mit ‘n Putschversuch, dagegen hat äh natürlich die Türkei Soldaten reingeschickt um die türkisch-zyprischen Leute zu schützen und des immernoch Soldaten dort und jetzt hat sich des in zwei geteilt, also der westliche Teil, also, **südliche** Teil muss man sagen, is‘, äh, gehört den griechisch-zyprischen Leuten und der Norden Teil is‘ des, Nord, äh, des türkische, nord-zyprische. #00:39:19-2#

Im folgenden Auszug beklagt A1 die vielen Fachbegriffe im Geschichtsunterricht:

> A1: Äh, was ich aber bei Geschichte vielleicht, äh, schwierig find‘, sind die ganzen Fachbegriffe. Also des is‘ natürlich wichtig, dass man die Fachbegriffe hat, aber meistens, äh, gibt ‘s dann sehr Fachbegriffe, die man vielleicht nur einmal hört und nach drei Jahren später kommt des Fachbegriff dann genau noch ‘mal dran und/ #00:41:49-7#

Ein nächster Aspekt sind die Fachbegriffe, die im Unterricht eine Rolle spielen würden wie das Proletariat. Bei der Erklärung des Begriffs geht er auf die Antike und die Industrialisierung ein. Viele Fachbegriffe könne man mit Latein besser nachvollziehen, er habe aber Latein nicht als Fach. Die Fachbegriffe könne man lernen, man müsse in der Schule auch ein Geschichtsfachbegriffswörterbuch anschaffen und immer wieder Fachbegriffe auswendig lernen, die dann wortwörtlich abgefragt würden, dabei gehe das Bedeutungslernen manchmal verloren. Diese Passage zeigt auch noch einmal den wissenschaftlichen Ansatzpunkt des Geschichtsunterrichts auf. Man könnte behaupten, auch wenn man sich sämtliche andere Passagen des Interviews ansieht, dass sich die Schule mehr mit einem wissenschaftlichen Faktenwissen, die Familie mehr mit einem identitätsbezogenen emotionalen Geschichtsbewusstsein befasst.

> A1: Prolotoriat zum Beispiel. Des war ja, hat man später bei der Antike zum

> Beispiel genutzt gehabt, dass die Leute, des kam ja von der Antike aus, dass die Leute, die nur ihre Nachfahren hatten und keine, kein Besitz oder so, nur ihre Kinder hatten, hat man Proletarier genannt und des kam zum Beispiel auch jetzt, ähm, bei der Industrialisierung dran, dass Industriearbeiter die Proletarier sind und ähm, des zum Beispiel auch, wenn man kein Latein hat, kann man des net nachvollziehen. Vieles kann zum Beispiel die Leute die Latein haben leichter herausarbeiten. Was zum Beispiel, äh, bei manchen Tests und so, dann anfängt, bei Fachbegriffen, wissen, äh, hab‘ ich auch sehr viele gefragt gehabt, die konnten sich des vom Lateinischen ableiten und deshalb konnten die ‘s gleich erklären. Aber des ka‘ ma‘ durch Lernen haben, also des is‘ net so schlimm, aber es wird meistens, äh, übertrieben viel gemacht, zum Beispiel, man musste sich, äh, bei uns in Geschichte muss ma‘ ‘etz‘ dieses Geschichtsfachbegriffwörterbuch kaufen und da gibt ‘s zum Beispiel auf, „lern‘ äh die zehn Fachbegriffe aus“ und es kommt zum Beispiel bei der Ausfrage, müsstest du ‘s wortwörtlich dann wieder sagen können oder bei, bei der Klausur oder bei so ‘n klein‘ Lach/Nach/**kleinen** Leistungsnachweis (2s), müsste man des dann wieder abrufen können und meistens versteht man des vom Sinn heraus, aber man kann des wortwörtlich net hinschreiben und dann gibt ‘s wieder Bedeutungsprobleme und dann stimmt ‘s wieder net. Hmm. (2s) ... #00:43:34-1#

Dann vergleicht A1 Realschule und Gymnasium, weil er in beiden Schulformen die 10. Klasse besucht hat und geht auf den jeweiligen Stellenwert von Geschichte ein: Im Gymnasium würde die Geschichte wichtiger genommen, was aber auch durch die äußeren Bedingungen gegeben sei (zum Beispiel, weil die 10. Klasse Realschule die Abschlussklasse und damit zeitlich verkürzt sei). Im Gymnasium gebe es festere Beziehungen, mehr Fachbegriffe und mehr Wiederholungen. Er nennt das „schwerwiegender“. Die Wiederholungen seien auch wichtig für die Vorbereitung auf das Abitur. In der Realschule würde man in der 10. Klasse nur den Zweiten Weltkrieg und den Kalten Krieg besprechen:

> A1: Die zehnte Klasse war sozusa/ich hab‘ ja zehnma/die zehnte Klasse zweimal wiederholt, äh, äh, weil ich ja gewechselt hab‘ und da fiel mir au/äh, bei ‘m Stoff zum Beispiel auf, dass des Gymnasium a bissl schwerwiegender macht, also bissl, die Fachbegriffe sind mehr, Beziehungen sind auch a bissl fester, also ka‘ ma‘ scho‘ Beziehungen s/äh, schließen und immer wieder Wiederholungen, dass man auch Beziehungen weiß, ähm, aber die Themen waren sozusagen genau des Gleiche, auf der Realschule einfach a bissl kürzer, weil des ja des Abschlussjahr is‘, des zehnte und äh, Gymnasium is‘ es ja ganz normales Schuljahr gewesen, aber sonst is‘ es, war es es Gleiche. Ähm (1s), aber was ich merkte, is‘ dass sehr viele Sachen ich jetz‘ zum Beispiel auch, äh, hmm, davor nich‘ wissen konnte, weil zum Beispiel meistens kommt ‘mal die Sachen, ähm, „des hab‘ ich schon ‘mal mit meiner sieb“/also wenn die Lehrerin sagt, äh, „des mach‘ ich g‘rad‘ mit meiner 7. Klasse“, für manche Sachen und wenn ich darüber nachdenke, des hatten wir in Geschichte net, weil auf der Realschule is‘ Geschichte ganz wenig, weil des is‘ ja ein Jahr, gibt ‘s glaub‘ ich kein Geschichte, wenn ich mich noch richtig erinnere, ein, zwei Jahre kein Geschichte, des kam ‘s zuerst ab der 5. oder 6. Klasse, glaube ich, weiß ich nich‘ mehr genau, also Geschichte is‘ auf

> der Realschule sehr viel weniger, sondern nur die 10. Klasse, des mit ‘n Zweiten Weltkrieg is‘ sozusagen, und der Kalte Krieg is‘, g/äh gleich, aber sonst is‘ a bissl, es is‘ sehr viel weniger als des auf ‘m Gymnasium. Aber man merkt des scho‘, wenn die Lehrer, wenn wir was besprechen, äh, „des mach‘ ich g‘rad‘ mit meiner 7. Klasse, des mach‘ ich g‘rad‘ mit meiner 9., des mach‘ ich g‘rad‘ mit der 8., ich glaub‘ des mach‘ ich, werd‘ ich jetzt nächste Stunde mit meiner 9. machen“. Man merkt das scho‘, dass sehr viel Stoff, was wir jetzt machen, eigentlich scho‘ alles wiederholt war, alles Wiederholungen sind, dass man ‘s vielleicht auf ‘s Abitur dann hinaus arbeitet, dass man alles noch ‘mal so generalisiert und dann später such‘ man sich ja ‘en Bereich aus und den spezialisiert man sich und dann schreibt man des Abitur. (1s). Das ist dann wie des Abitur schreiben dann auch wichtig is‘. #00:54:29-4#

A1 erläutert, dass sich viele Mitschüler*innen mehr für jüngere Geschichte interessieren würden, zum Beispiel für den Nahostkonflikt, Themen, die auch durch das Internet und Fernsehen angestoßen werden würden, die ältere Zeit interessiere weniger. Diese Passage ist nicht ganz einleuchtend, was die Positionierung von A1 betrifft: Sieht er das ähnlich wie seine Mitschüler*innen oder ist ihm in Abgrenzung zu diesen auch die frühere Geschichte wichtig? Auch andere Gesprächspartner*innen (zum Beispiel D1) bestätigen aber die Hypothese von A1, dass die jüngere Geschichte mehr von Interesse sei:

> A1: ... viele Schüler finden die Geschichte von den jetzigen Zeitpunkten, viel, äh, viel interessanter als die was passiert is‘ und vor längerer Zeit passiert is‘ und informieren sich auch nicht mehr über die ältere Zeit, zum Beispiel Nahostkonflikt schauen die gleich nach, wenn da nämlich, da kommt nämlich immer ‘was Neues im Internet, im Fernsehen und dass ma‘ vielleicht, äh, die nicht verliert zum Beispiel, in manchen Wissensbereichen, die dennoch fester reinbezieht und nicht des was die Leute scho‘ interessiert und selbst nachschauen ... #01:15:55-2#

Intrafamiliäre Tradierung A1 und A2

A2 und A1 erzählen sehr ähnlich, zum Teil auch mit ähnlichem Wortlaut von der türkischen Flagge, ein Zeichen des Nationalstolzes und Geschichtsbewusstseins. Beide gehen auf die einzelnen Elemente der Flagge ein und insbesondere auf die dahinterstehende Geschichte. A2 führt an, dass der „Wahrheitsgehalt“ dieser Sage nicht ganz klar sei („kann man diskutieren“). In der Sage gehe es um einen Krieg, der den Fluss rot von Menschenblut gefärbt habe. Er vergleicht dies dann mit der deutschen Hilfsorganisation Rotes Kreuz:

> A1: Achso, ja, ähm, ich bin ja Türke, ich habe auch türkische Staatsbürgerschaft, äh und äh für mich ist ja die türkische Flagge, ähm, wie sozusagen wie des Herz einer, äh, na, wie das Herz von Menschen, also das Herz der Nation is‘ des. Des wurde auch, äh, hab‘ ich auch selbst erforscht, dass es im Laufe der Jahre natürlich geändert wurde, es war ja davor vom Osmanischen Reich, der Vorgänger, äh der Nachfolgestaat der Türkei und die Flagge ist in der Laufe der Zeit sehr oft geändert worden (1s) und ähm (1s), erst nachdem Mustafa Kemal Atatürk äh die Türkei als Republik

> aufgerufen hat und die neue Flagge eingeführt hat, dann äh ist die jetzt geblieben, wie die jetzt heut‘ zum Beispiel zu sehen ist. #00:02:30-8#
>
> ...
>
> A2: Genau. Diese türkische Flagge, hmm, legen wir Wert, das heißt, f/wir haben ja Osmanen, haben wir andere Flagge gehabt. Wir haben ja immer diese Halbmond gehabt. Anderen Farbe, anderen Ton, dann haben wir nach diesen Ersten Weltkrieg haben wir dieses Halbmond mit Sternen und mit der rote Flagge hier entstanden, dies is‘ ja auch nicht zufällig entstanden, sondern, hmm, nach bestimmten Sagen, ob des Ganze so stimmt oder nicht stimmt, darüber kann man diskutieren, aber es gab einen Fluss und bei diese Krieg ist viele Menschen gestorben und diese Fluss war richtig von Menschenblut rot gefärbt gewesen und danach ‘s war diese Mond und Stern auf dieses Ding d‘rauf und deswegen ist dieses Symbol ist bei uns Türken unheimlich viel Bedeutung und teilweise richtige, richtige Fanatiker werden wegen dieser Flagge ihr Leben opfern. Sie das ist s/sehr Dinge aber so groß zu Hause haben wir keine. #01:51:58-6#
>
> ...
>
> A2: [Aber dieses Halb/Halbmond is‘ für uns, für mich persönlich einen Bereich, wo ich immer sehr, da hab‘ ich immer Respekt, das hat aber ‘was, auch ‘was uns zu sagen. Und deswegen hab‘n auch diese unsere bei euch diese Rote Kreuz und bei uns ist dieser Halbmond diese Hilfsorganisation und so weiter. Dieses Symbol taucht überall auf. Nicht bloß, äh, bei den Türken, auch bei den Moslemen taucht immer wieder auf. Das ist die Dinger, das ist so ähnlich wie bei euch diese Kreuz in der Hals hängt, das is‘ so ähnlich, wenn wir das tragen würden ähnlicher Far/Form. Aber wir als Männer dürfen so‘was nicht und als Ne/Figuren nehmen wir auch nicht viel zum Ding. #01:52:56-9#

Ganz zum Ende kommt nun noch eine Passage, bei der es zu einer gemeinsamen Verfertigung zwischen A1 und A2 kommt. Hier geht es vor allem um den Völkermord an den Armenier*innen. Durch diese gemeinsame Verfertigung kann hier auch von einer Tradierung zwischen A2 und A1 ausgegangen werden, wobei die Richtung der Tradierung offen bleibt. Beide vermitteln eine ähnliche Haltung, nämlich das Ablehnen des Vorwurfs des Völkermordes und des Genozidgesetzes. Auch die Haltung, dass Hass wiederum Hass schüre, vermitteln beide und es wird auf die Auswirkungen von Geschichte auf heute eingegangen. Deutlich wird an dieser Stelle sicherlich eine Kränkung der Türk*innen, die A1 hier beschreibt oder auch selbst so empfindet:

> A1: Dieses Problem sieht man ja auch in Frankreich zum Beispiel als dieses neue Gesetz Entwurf kann, dieses Genozid-Gesetz, was ja gesagt, dass, wer leugnet, dass die, äh, Türken oder die Osmanen den Völkermord von den Armeniern leugnet, machen sie sich gesetzwidrig, also, es is‘ gegen des Gesetz ... Man merkt da scho‘, ja, weil, die, man ‘s, manchen ‘s ma‘ sehr misstrauisch, wenn man, also, man kann einfach so‘was nicht verzeihen, wenn man so ‘n Gesetz entwirft und danach immer noch behau/immer noch des hält, weil so, es gab sogar noch sehr viel Kritik von der Türkei nach Frankreich, man hat sogar die Zusammenarbeit unterbrochen gehabt. Und

> des führte ja dann wieder zu Hass und dann immer mehr und des machen die Franzosen, haben des ja auch als Wahlmittel benutzt jetzt, ja, wir nehmen die Türkei nicht in die EU rein, wählt uns, und man benutzt jetzt den Hass sozusagen jetzt als Wahlmittel und des führt jetzt, wird jetzt, irgendwann 'mal platzen, irgendwann zu Problemen führen, großen. #02:32:03-3#

A2 führt einige Fakten und Jahreszahlen an, zum Beispiel 1915 oder 35 000 Tote. Er legt hier großen Wert auf eine richtige Angabe und setzt sich damit für ein verwissenschaftlichtes Geschichtsbewusstsein ein. Das führt sogar zu einer Diskussion in der Erhebungssituation mit seiner Ehefrau. Er beschreibt ausführlich die damaligen Umstände mit den Armeniern und die Entstehung des Hasses, sowie den Völkermord, wobei er die Tatsache des Völkermordes ablehnt und stattdessen von einer Deportierung spricht. Er erzählt von der solidarischen Haltung der Türken gegenüber den Armeniern und auch gegenüber Deutschland im Zweiten Weltkrieg und führt aus, die Türken selbst seien „nur" Bauern und Krieger gewesen. Hier soll noch einmal auf die wissenschaftliche Sicht verwiesen werden, die durchaus von einem Völkermord an den Armenier*innen spricht (siehe *3.1 Geschichtlicher Abriss*). Damit ist von einer von A2 verzerrten Sichtweise auszugehen. Auch an dieser Stelle geht A2 wiederum auf den Aspekt der heutigen „Retrospektive" ein, indem er betont, dass die Zeiten damals eben andere gewesen seien und deswegen bei dem Transport viele hätten sterben müssen. A2 geht auf Fakten wie den Ort Çanakkale oder die Ölfelder von Kerkük ein und er spricht sich erneut für die Wissenschaft aus, indem er fordert, dass sich heute Wissenschaftler statt Politiker an einen Tisch setzen sollten, um über den Völkermord an den Armeniern zu diskutieren. Und er drückt sein großes Bedauern über die vielen verstorbenen Studenten aus, die das Land zu beklagen hätte. Schließlich geht er auf den Fortschritt und die kontinuierliche Entwicklung ein. Außerdem betont er, das Osmanische Reich habe gegen 25 Stellen gleichzeitig gekämpft, unter anderem Algerien, Libyen, Jemen, Russland und Bosnien. Auch das „gell", dass sowohl A2 hier verwendet (und vorher auch A1), zeigt die gegenseitige Rückversicherung und den Meinungsaustausch an. Auf weitere Ausführungen soll an dieser Stelle verzichtet werden, weil auf die folgende Textpassage bereits ausführlich eingegangen wurde (siehe *5.1.2 Exkurs Funktionen von Identifizierungen*).

> A2: Genau. 1915, das war interessante Jahr. Aber so wie er is', is' er nicht. 1915 mit der Armenier, gell? Zum Beispiel da muss ich auch zum Beispiel sagen, Armener, Osmaner hat die Struktur gehabt für meinen Begriff damaliger Zeiten sehr gute Struktur, das heißt die Armener haben die höchste Stufe gehabt. Höchste Stufe bedeutet, diese Leute hat man als sehr intelligent gezeichnet und die haben die Elite-Truppe, das heißt außer, außer Türken zum Beispiel, die sind, die Armener diese erste Stelle gekommen. Deswegen ha'm von dene' viel Ingenieure und so weiter und so viele gehabt. Auch, äh, sie müssten aber zum Militär nicht gehen, weil sie andere Staatsgehörigkeiten haben, also müssten sie nicht Erste Weltkrieg mitmachen. Okay, das hat man gefunden und dann nach dem, äh, Krieg, is' Folgendes passiert, weil die viele nicht gezogen sind, die sind von der Krieg gekommen sind, die Armee is' auseinander gegangen, dann hat man gesehen, dass die Leute, diese innerliche Hass gehabt hat und nächtliche Morde gefunden is', dann is' der Staat für meine Begriff etwas gemacht, für

meine Begriff richtig, die ganze Armener zusammen getan, die zum von Schwarze Meer und andere Stelle und dort und des in eine Ortschaft bringen. Okay, aber damalige Zeiten, man sagt nie Wahrheit, zum Beispiel die Armenier nicht ganz. Damalige Zeiten ist die Transportmittel nicht wie heute. Wir ha'm zum Beispiel, ich sage so, wir haben **eigene** Militär, in 1915, haben wir in Berg Ararat 35 000 Soldaten gestorben, weil über den Winter, sind [auch Völkermord gemacht. #02:33:47-8#

A3: [Nein, 250 000. #02:33:50-0#

A2: 35, offizielle Zahlen, ich gehe **immer** offizielle Zahlen, unoffizielle Zahlen schätzt man, das er 50 000 is', eigene Soldaten haben wir auch Völkermord gemacht, nein, diese Transport wo da gefunden is', sind viele dabei gestorben, das stimmt, von der Kälte, von der Ernährung und so weiter und da d'rauf werfen sie uns vor, dass wir Völkermord gemacht haben. Aber das stimmt nicht so wie er ist. Und warum sagt er zum Beispiel Türkei nicht, mach', sollen die Wissenschaftler zusammen kommen und sollen diskutieren, soll man das Ding nach, aber nicht die Abgeordnete, sagt er, was weiß da ein Abgeordneter, nix. Verstehst du, ich hab' **bisschen** studiert, ich weiß auch nur Minimalste, aber trotzdem viel mehr, wie die Leute überhaupt reden, die wissen manchmal in die Fernseher kommen und reden, verstehen Null. Du hast ein Krieg gehabt, wir ha'm 1914 alle Militär aufgelöst, weil Deutschland kapituliert hat, du hast mit den gekämpft, ha'm wir aufgegeben, der Türkei Osmaner hat gekämpft, wie viel Felder, Deutsch hatte nur eins, wir haben Türkei so groß' Land (Anmerkung der Interviewerin: A2 zeichnet die Länder auf ein Blatt Papier), Osmaner, hier is' Istanbul, da hat er hier gekämpft in Algier, Libyen, Jemen und was weiß ich, russische Gebiet, diese Gebiet, Bosniengebiet, 25, **25** Stellen hat der Osmaner gleichzeitig Krieg geführt. 25 Stellen und kein einzige Schlacht verloren, bei 25, viele gestorben, und als die Deutschland kapituliert hat und wir ha'm so viele Felder gekämpft, hat er gesagt, „Osmaner, wir finden auch Frieden indem wir auch kapitulieren." und dabei hat man, meine Begriff, vieles Unrechtes auch getan. Die Engländer is' nur gegangen dieses Ölfelder von Kerkük. Das waren osmanische Gebiet, hat man genommen leichter zu kassieren, weil 's Öl/f, Stelle hat des Dinge interessiert, die anderen Stellen so geteilt, die Franzosen sind gekommen, diese Algier, Libyen und so weiter, ha'm geteilt, überall geteilt worden, verstehst du, uns is' nur geblieben was jetzige Türkei, aber auch schwer zurück erobert. Wir haben richtig bei der Ersten Weltkrieg auf Existenz gekämpft. Und die Leute, die zum Beispiel wo wir als Türke wirklich Status gegeben haben wie die, die Armenier höchste Stufe, 19. Jahrhundert is' in Istanbul keine Lokführer von der Türken gegeben, keinen Händler gegeben, da waren Griechen die Händler, die Armener sind Händler, die Türken waren alle **Bauer** oder Krieger, haben wir so viele Rechte gegeben und trotzdem haben wir die Nachteil bekommen und dann hatten wir natürlich jetz' erholt, aber ganz schwer, wir haben zum Beispiel einen Krieg geführt in Çanakkale und da sind, weißt du wie viele Studenten gestorben? Da hat man sogar gesagt, wir haben diese Krieg gewonnen, aber in Wirklichkeit haben wir eine national verloren, weil laute junge Studenten waren, in, in Istanbul und überall, des waren Ingenieure und sol/alle hohe Leute, sind gestorben, da

> sind eine Volk gestorben, den wieder zu bekommen, hat Türkei fast 100 Jahre gebraucht und wir brauchen immer noch. (1s). Und wünsche Ihnen schönen Abend. Tschüss. #02:37:12-9#

Intrafamiliäre Tradierung A2 (und A3)

A3 nimmt nur sehr wenig Raum im Gespräch ein, an einer Stelle mischt sie sich aber ins Gespräch mit A1 ein und wirft „Atombombe" ein, worauf eine „Richtigstellung" von A1 an A3 stattfindet. Dabei geht es um den Irak und darum, dass es dort nicht um Atombomben, sondern um chemische Waffen gegangen sei. Er berichtet von Terroristen. Dieser Textauszug wurde bereits bei A1 dargestellt.

An einer weiteren Stelle wird deutlich, dass Geschichte und Geschichtsvermittlung zwischen A3 und A1 keine Rolle spielt, als A3 angibt, mit A1 nicht über Geschichte zu sprechen. Ihr scheint zwar Allgemeinwissen wichtig zu sein, tiefere Gründe für Geschichte gibt sie aber nicht an. A3 scheint hier also auch keine geschichtliche Quelle für A1 zu sein:

> A3: [Achso, ich weiß net, der hatte bis, bisher, ich hab' da, darüber hat er nich' mit mir geredet. Ich wusste net, dass er so viel wei/des hab' ich nix gewusst (lacht). #01:22:01-2#
> I: Aber gibt 's irgend'was, wo du sagen würdest, „also des is', ähm, des liegt mir scho' am Herzen, dass mei/dass mein Sohn über Geschichte weiß"? #01:22:09-4#
>
> A3: Ja, das, das, das **will** ich ja. Ich, also, Allgemeinwissen, also, ich, ne (verneinend), nicht nur Geschichte, sondern Allgemeinwissen, wenn es gut ist, dann, natürlich, es gefällt mir. #01:22:29-9#

An einer weiteren Stelle ergreift A3 das Wort und berichtet über ihre eigene Geschichte, als sie in der Türkei auf dem Land aufgewachsen sei. Hier bleibt aber offen, ob A3 dies nur mir im Interview erzählt oder ob hier auch eine Tradierung an den anwesenden Sohn stattfindet oder ob vielleicht eine ähnliche Tradierung der eigenen Geschichte schon vor dem Interview stattgefunden hat. Außerdem wird die Vermittlung der Verhaltensweise mit der rechten Hand zu essen **an** A3 deutlich:

> A3: Ja, und deswegen, als ich klein war, ha'm s'e immer gesagt, also, mir rechte Hand essen. Essen tu' ich immer mit rechte Hand, aber vorbereiten mit linke. Aber, so wie vorhin gesagt hab', alle Sachen sind für Rechtshändler gedacht, zum Beispiel als ich klein war in Dorf, hab' ich ja mit mein' Oma gewohnt. Dann wollten wir, die grüne, ähm, Garten, ähm, otlar kizmek neyide? #02:08:35-0#

Ingesamt ist die Befragungssituation mit dem Vater sehr eindrücklich: Der Vater erzählt von Geschichte, die Familie sitzt um ihn herum und schweigt größtenteils. Erst am Ende kommt es zu einem kleinen Austausch zwischen A1 und A2. So könnte man sich eine intrafamiliäre Tradierung in Familie A auch außerhalb des Interviews vorstellen.

A2 gibt explizit an, A1 könne von ihm über türkische Geschichte erfahren.

A2 ist es wichtig über die deutsche Geschichte Bescheid zu wissen, das äußert er ganz explizit, scheint sich aber bezüglich des Sohnes nicht selbst um die Vermitt-

lung der deutschen Geschichte zu kümmern. Das zeigt der weitere Gesprächsverlauf. Auch die Ausdrücke „müssen“ und „bisschen“ zeigen keine besonderen Ambitionen auf Seiten A2s, sich dieser Aufgabe anzunehmen. Er spricht hier von studieren. Damit könnte er in diesem Zusammenhang das eigenständige Einlesen bezogen auf sich selbst oder auch auf seinen Sohn meinen. Explizit spricht er hier den Ersten und den Zweiten Weltkrieg an, wie es angefangen habe, warum es passiert sei, um dies auf dieser Basis selbst beurteilen zu können. Er betont, Deutschland und die Türkei hätten den Ersten Weltkrieg zusammen „gemacht“. Das Wie und das Warum sind genau die Fragen, die auch A1 immer wieder aufwirft und könnten somit mit der väterlichen Tradierung in Verbindung stehen. A2 geht auf den Aspekt des aus Geschichte Lernens ein: Man solle abwägen, ob dies noch einmal passieren könne, man könne aber nie etwas ausschließen. Er spricht dann von den Begründungen und führt die Inflation und die Arbeitslosigkeit an, was Hitler zur Macht verholfen habe. Und er geht auf die Fehler ein, die Hitler gemacht habe und wiederum auf Begründungen für diese Fehler. Es bleibt hier offen, ob A2 dies so auch an A1 außerhalb des Interviews vermittelt und somit doch auch teilweise deutsche Geschichte in die intrafamiliäre Tradierung einfließt:

> A2: [Also, ich sage so, also wir leben in Deutschland, also wir müssen dieses Land bisschen (1s) wissen. Das heißt, wenn ich türkische Geschichte, logisch, da kann er von mir bisschen erfahren, aber wenn du in eine Land lebst und gehst du hier Schule, wahrscheinlich kann sein, dass sie vielleicht für immer hier leben, das kann auch sein, dass sie vielleicht zurückkehren, aber man muss die Land wo er lebt die Geschichte bisschen studieren. Man hat diese zwei Kriege geführt, Erste Weltkrieg haben wir sogar gemeinsam gemacht, Zweite Weltkrieg is‘, weiß jeder, wie des angefangen hat die Dinge, warum hat man das gemacht, das muss man bisschen selber beurteilen, kann noch a‘mal des passieren, man kann nie etwas ausschließen. Warum hat man das passiert und wovon is‘ des gekommen, dass muss man immer wissen. Zum Beispiel Hitler is‘ auf Macht gekommen, weil in Deutschland große Probleme gehabt hat mit dem In/Inflation und so weiter, Arbeitslosigkeit und und und. So ist diese Mann auf dieser Macht gekommen. Teilweise hat er nicht einmal schlecht regiert, also wenn man sagt, des war alles schlecht, was er gemacht hat, das stimmt nicht immer. Er hat Fehler gemacht mit dem Menschen, das stimmt, das kann man nicht mehr rückgängig machen. Warum hat er des gemacht? (4s). Ja, gibt ‘s bestimmt Gründe, ohne Grund macht niemand irgend‘was, was meine, nenne Sie, was hat er Gründe gehabt, dass er das, so‘was gemacht hat? #01:34:25-3#

Auch der Vater betont immer wieder falsche Darstellungen in den Medien. Vielleicht ist es ihm deswegen ein Anliegen, dem Sohn selbst Geschichte zu vermitteln, damit der Sohn die „Wahrheit“ erfahre.

A2 merkt explizit an, viel mit seinem Sohn zu sprechen, spezifisch auf Geschichte geht er hier aber nicht ein:

> A2: ... A1 ist intelligente Junge, also da hat er bestimmt diskutiert und er hat ja auch, wir reden ja viel miteinander ... #01:56:03-4#

Dann wird von einer in der Familie tradierten „Lebensregel“ gesprochen: „Papas überholen“. Fortschritt und Entwicklung werden sowohl bezüglich der Familie als auch bezüglich der vor allem türkischen Geschichte betont.

> A2: Weil später, ja später wird mich schon interessieren, weil bei uns in der Zuhause is‘ immer Ziel, „ich will Gymnasium schaffen“, wenn du nicht schaffst, es is‘ immer so, man kann ja nie 100 Prozent Erfolg haben, aber Ziel ist Gymnasium und hab‘ ich nicht geschafft, Realschulabschluss 50 Prozent, hab‘ ich Hauptschulabschluss 25 Prozent, ist alles Gewinn, aber Ziel soll es sein (1s) Gymnasium. Und des erste Ziel, Papas überholen, also der A1 hat mich schon überholt, indem er Realschulabschluss hat, auf dem Papier. Auf dem Beruf mich zu überholen, da müssen sie echt kämpfen, weil da bin ich auch gut. #01:58:20-0#

Dann betont A2 die Fähigkeit von A1 gut zuhören zu können. Dies sei eine wichtige Voraussetzung für die intrafamiliäre Tradierung und schulische Vermittlung:

> A2: ... Ihm (Anmerkung der Interviewerin: über A1) braucht man nicht, er ist ruhig, hört zu, das ist seine Stärke, das ist unheimlich gute Voraussetzung, was Gott ihm gegeben hat, dass muss er da d‘rauf stink sein, weil jeder kann nicht hocken und fünf, sechs Stunden konzentriert seine Lehrer zuhören. Das ist seine Vorteil. Er weiß das noch nicht, er weiß das noch nicht, was für des eine Geschenk is‘, vielleicht irgendwann a‘mal, wenn er in Uni ist, dann vielleicht schon dann. Weil der Uni bekommst du schnell schnell alles erklärt und kannst du zuhören, is‘ immer gut, wenn du nicht, dann hast du **Problem**. Da hat er gute Vorteil ... #02:05:33-0#

A2 spricht das „Allwissen“ an, dass A1 habe und reflektiert, woher er das habe. Er vergleicht sich selbst mit seinem Sohn, gibt hier aber nicht an, dass er es an den Sohn weitergegeben habe. Er führt als Quellen die Zeitung an und am Rande Bücher. Er ist der Meinung, man müsse nur die wichtigsten Sachen wissen, um mitreden zu können. Das könne man sich selbst beibringen, wichtig sei also auch zu wissen, was man lernen und wisse müsse. Diese Passage zeigt, dass es nicht nur um die inhaltliche Tradierung von Wissen geht, sondern auch um die Vermittlung von Quellen und Arten der Tradierung sowie um eine Art Prioritätensetzung, um sich überhaupt mit den relevanten Dingen beschäftigen zu können:

> A2: Wissen hat er (Anmerkung der Interviewerin: A1) schon, Allwissen hat er viel, das stimmt, das stimmt. Woher der ‘s hat, sogar eine hatte gesagt, „woher der hast?“, da war ja eine Besuch bei uns, hab‘ ich hat er gesagt gewundert, hab‘ ich gesagt, „vielleicht, äh, so wie ich“, ich habe auch viel Allwissen, aber von was kommt des, ich lese wenig (1s) Bücher, wenig Dinge. Früher hab‘ ich gut gelesen, aber jetzt so Tage zum Beispiel lese ich viel **Zeitung**. Das reicht dir manchmal auch. Du musst ja auch nur, musst du wissen, wichtigste Sachen, zum Beispiel, wer regiert Deutschland? Frau Merkel. Und wie ist Familienstand, wenn du über diese Dinge, ein wichtiger Punkt, wenn der Innenminister seine Onkel, was er macht, das will doch keine Mensch wissen. Aber was die Innenminister, wie der heißt und was er macht, wenn du das dir merken kannst, dann hast du so viel Allwissen, da kannst überall mitreden. Und das kannst du ganz einfache Zeitung lesen dir beibringen. Das ist nicht einmal so viel. Man muss nur wissen, was musst du

> lernen, was musst du dir merken. Und dann wenn du bisschen weißt/ #02:18:48-1#
>
> ...
>
> A2: [Genau, in Physik, hat er [gemeint ist hier Angela Merkel] eins Komma, eins Komma drei abgeschlossen seine Uni, da könnte ich mich irren, aber Wahrscheinlichkeiten, da ich de‘ hun/Treffer is‘ 90 Prozent, das macht mich immer in Gesellschaft in voran. Und das sind aber nur Dinger und wenn du mir bisschen mehr frägst, wenn du über die Ahnung hast, dann würde ich passen, aber ein paar Grundkenntnisse reicht immer, wenn der andere nix weiß, dann bist du halt dort König. Das is‘ immer die Dinger und das is‘ so, wenn des auch, so lernst, in diese System, dann coinst du immer Punkte. Man muss nicht **alles** wissen. Man, wenn ich, wenn Biographie von der Frau Merkel lese, dafür habe ich die Zeit nicht und auch die Kapazität nicht, das zu lernen, weil ich so schlaue Mensch bin ich nicht, wenn ich vor jeden so viel wissen muss. Da brauchst ewig lang. Genauso wie zum Beispiel diese regierender Mann von der Türkei, dieser Ding, hab‘ ich d‘rüber viel Information geholt, warum hat diese Erfolge, warum ist dieser Mann so stark, hab‘ ich geschaut. Es wird nicht dieser Mann erfolgreich. Bevor er gekommen ist, hatte Türkei nirgendswo was zu sagen gehabt/ #02:20:44-6#

Auch hier wird nicht ganz klar, inwiefern A2 eine Tradierung im Interview auch an den anwesenden A1 vornimmt, es geht in jedem Fall um jüngste Geschichte, um die Zeiten Merkels. Es könnte aber auch angenommen werden, dass A2 hier in erster Linie mit mir als Interviewerin spricht und ein solches Thema innerhalb der Familie gar keine große Beachtung findet. Als weiteres Medium wird hier das Fernsehen benannt.

Schulische Vermittlung A2

A2 macht keine Aussagen zur schulischen Vermittlung von Geschichte, obwohl explizit danach gefragt wurde. Das könnte auch bedeuten, dass er der Schule bei der Vermittlung wichtigen geschichtlichen Wissens keine (besondere) Rolle einräumt.

Im Folgenden sollen nun noch einmal alle aus dem Interview identifizierbaren Aspekte der intrafamiliären Tradierung und schulischen Vermittlung herausgefiltert und den zu Beginn formulierten Fragen zugeordnet werden. Dabei sollen die Aspekte von Jugendlichen und ihren Eltern weitgehend zusammengefasst werden, es sei denn es kommt zu widersprüchlichen Aussagen. Es sollen nicht nur tatsächlich als stattgefunden beschriebene Tradierungen, sondern auch Tradierungswünsche erfasst werden.

Zusammenfassung

Wer?

Tabelle 5.13: Wer vermittelt Geschichte?

Familie	Schule
• A2 (Vater) • A1 (Sohn) • A3 (Mutter) • Großvater von A1 • Familie als Teil eines türkischen Kollektivs	• Schulfächer (Geschichte, Ethik, Musik) • Lehrer*innen • Schule als politische Institution

An wen?

Tabelle 5.14: An wen wird Geschichte vermittelt?

Familie	Schule
• A1 (Sohn) • A2 (Vater) • A3 (Mutter)	• A1 (Sohn)

Was?

Tabelle 5.15: Was wird weitergegeben?

Familie	**Schule**
Wissen: • **„türkische" Geschichte:** Errungenschaften und Niederlagen des Osmanischen Reichs, Fakten, Jahreszahlen und Orte (1915, 35 000 Tote, Çanakkale, Kerkük, Anatolien, Troja, 25 Stellen: Algerien, Libyen, Jemen, Russland, Bosnien), „Deportierung statt Völkermord", Weltkulturerben/Gebäude in der Türkei, türkische Flagge, Zypernkonflikt und Putschversuch, „Türken vor Wien" • **Kriegsgeschichte:** Iran, Atombombe, Irak/Irakkrieg, chemische Waffen, Völkermord an den Armenier*innen, Umstände, Deportierung, Genozidgesetz, türkische Kriegsgeschichte • **deutsch-türkische/türkisch-deutsche Geschichte:** Freundschaft zwischen Türkei und Deutschland, Verbindung im Zweiten Weltkrieg, Gastarbeiterbewegung, Gastgeschenke kurz nach dem Zweiten Weltkrieg • **deutsche Geschichte:** Vergleich Hitler – Merkel • **Entwicklungen:** Fortschritt, kontinuierliche Entwicklungen	**Wissen:** • **Kriegsgeschichte:** Erster Weltkrieg, Zweiter Weltkrieg, Hitler, China/Kalter Krieg/Kommunismus, Japan/Atombombe/Hiroshima, Irakkrieg, chemische Waffen, Nahostkonflikt, Napoleon • **deutsche Geschichte:** Königtümer, Zeit zwischen den Weltkriegen • **Epochen/Zeitabschnitte:** Industrialisierung, Aufklärung, Antike, Renaissance, Römisches Reich, Mittelalter (Hexenverfolgung, Stände, Industrie), 16. Jahrhundert, Überblick über das 13.-15. Jahrhundert, Zeit zwischen den Weltkriegen; jüngste Geschichte: 11. September (zwei Flugzeuge, Pentagon, Begründungen), Nahostkonflikt • **politische Geschichte:** China/Kommunismus, demokratische Wurzeln im Römischen Reich, Unabhängigkeit der Städte, Kolonisation, Sklaven, Amerika/„Bushregime" • **türkische Geschichte:** Osmanisches Reich sind Türk*innen, Scheitern der „Türken vor Wien" • **Geschichte Europas/Weltgeschichte:** Großbritannien, China, Japan, Amerika/Südamerika (Blues/Sklaven), Indien (Begründungen, warum keine Kolonie mehr) • **Entwicklungen, Umstände, Vergleiche, Begründungen:** „vorher", „nachher", Schritt für Schritt, Umbrüche

Haltungen: • Kritische Haltung gegenüber Medien • „Hass schürt Hass“ • „Papas überholen“/Streben nach Fortschritt • stolz sein und dennoch bodenständig bleiben • Ablehnung des Vorwurfs des Völkermords an den Armenier*innen	
	Wünsche: • Überblick über die Geschichte im Allgemeinen/„kernartige“ Veränderungen (statt Leben einzelner Menschen) • Informationen über „Lügen und Irrtümer“ (zum Beispiel über Hitler an der Kriegsfront, den Papst und die Kreuzzüge des Heiligen Landes) • Ergänzungen um weitere Nationen, vor allem Türkei/Osmanisches Reich (Umbruch der Kultur), auch kleinere unwichtigere Länder, Europa (zum Beispiel Spanien statt Indien, Brand der Athener Bibliothek, Erweiterung Großbritanniens) • Kriegsgeschichte: Erster Weltkrieg, Folgen des Zweiten Weltkriegs, Irakkrieg • jüngere Geschichte • Vergleich der Jahrhunderte, Umstände • Zypernkonflikt

Die Familie/der Vater nimmt sich vor allem der Vermittlung türkischer Geschichte und deutsch-türkischer/türkisch-deutscher geschichtlicher Verbindungen an sowie der Vermittlung von Haltungen, die Schule legt den Schwerpunkt auf (deutsche)

Kriegsgeschichte. Immer wieder erwähnt A1 offene Wünsche bezüglich des Unterrichts.

Wozu (Funktionen)?

An dieser Stelle sollen zunächst noch einmal die benannten Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung durch A1 und A2 aufgezeigt werden, wie dies bereits ausführlich dargestellt wurde (siehe *5.2.2 Fallbeispiel A: „Dass man des jetz' weiß, wenn man zum Beispiel 'n Hakenkreuz sieht, dass man weiß, was es bedeutet und nicht selbst 'n Hakenkreuz macht und dann als Nazi dann beschimpft wird" (A1)*). Dann sollen die Funktionen in einem weiteren Schritt der Schule und der Familie zugeordnet werden.

Tabelle 5.16: Wozu wird Geschichte vermittelt (Funktionen)? – Zuordnung Jugendliche und Eltern

A1	A2
• „Entwicklung von Stolz" • „Entlastung von Schuld" • „Etablierung von Werten" • „Identitätsbildung" • „Daseinsberechtigung" • „Wertschätzung für das, was heute ist" • „Verständnis für das, was heute ist" • „Völkerverständigung" zum Abbau von Vorurteilen • „Völkerverständigung" zum Aufbau von Respekt • „Fehlervermeidung" • „Unterhaltung" • „Faszination Geschichte" • „Wissen als Wert"	• „Entwicklung von Stolz" • „Entlastung von (persönlicher) Verantwortung" • „eigene Meinungsbildung" • „Völkerverständigung" zum Aufbau von Respekt • „Diskussionsfähigkeit" • „Fehlervermeidung" • „kritisches Reflektieren" • „Wissen als Wert"

Tabelle 5.17: Wozu wird Geschichte vermittelt (Funktionen)? - Zuordnung Familie und Schule

Familie	Schule
• „eigene Meinungsbildung“ • „kritisches Reflektieren“ • „Diskussionsfähigkeit“ • „Fehlervermeidung“ • „Entwicklung von Stolz“ • „Identitätsbildung“ • „Daseinsberechtigung“ • „Faszination Geschichte“ • „Wissen als Wert“ • „Entlastung von (persönlicher) Verantwortung“	• „Daseinsberechtigung“ • „Fehlervermeidung“ • „Faszination Geschichte“ • „Wissen als Wert“ • „Unterhaltung“ **Wünsche:** • „Völkerverständigung“ • „Etablierung von Werten“ (zum Beispiel Offenheit für andere Nationen und Religionen)

Die Funktionen „Entlastung von Schuld“, „Wertschätzung“ und „Verständnis für das, was heute ist“ können nicht der Familie oder Schule zugeordnet werden, weil dem Kontext des Textes nicht zu entnehmen ist, worauf die Gesprächspartner*innen diese Aspekte beziehen. Wahrscheinlich sind sie aber eher der intrafamiliären Tradierung zuzurechnen, weil es in den entsprechenden Passagen meist um türkische Geschichte geht, die in der Schule kaum einen Stellenwert einnimmt.

Die Aspekte „eigene Meinungsbildung“, „kritisches Reflektieren“, „Diskussionsfähigkeit“, „Fehlervermeidung“ , „Entwicklung von Stolz“, „Identitätsbildung“, „Daseinsberechtigung“, „Faszination Geschichte“, „Wissen als Wert“ und „Entlastung von persönlicher Verantwortung“ sind der Familie zuzurechnen. Die Funktionen „Daseinsberechtigung“, „Fehlervermeidung“, „Faszination Geschichte“ und „Wissen als Wert“ sowie die Wünsche „Völkerverständigung“ und „Etablierung von Werten“ der Schule. So zeigt sich vor allem, dass der Schule die Aufgabe der „Völkerverständigung“ zugeschrieben wird, der Familie fallen mehr Aspekte der „Identitätsbildung“ und des eigenen Starkmachens (zum Beispiel „Stolz“ oder „kritisches Reflektieren“) zu.

Wie? - Medien

Tabelle 5.18: Unter Zuhilfenahme welcher Medien und „Wertevermittler*innen" wird Geschichte vermittelt?

Familie	Schule
• Landkarte • Sagen • Zeitung • Bücher • Flagge/Gegenstand • Internet • Fernsehen (Dokumentationen)	• Actionfilm (über den 11. September) • Bonusseiten im Schulbuch • Geschichtsfachbegriffswörter-buch • Karte

Wie? - Umstände

Tabelle 5.19: Wie wird Geschichte vermittelt?

Familie	Schule
• erzählen • zuhören • miteinander reden/sprechen • „studieren“, sich informieren, nachlesen • „Wahrheitsgehalt“	• durchnehmen • erzählen • auswendig lernen, wortwörtlich abfragen (statt Bedeutungslernen), Fachbegriffe (Bürger*innen, Proletariat) • ständige Wiederholungen, jahrelang (vor allem des Zweiten Weltkriegs), Vertiefungen, Vernachlässigung anderer Themen • Sprünge in der Darstellung • alles immer in Verbindung zur deutschen Weltkriegsgeschichte • (Geschichte wird im Gymnasium wichtiger genommen als in der Realschule: Herstellung von Beziehungen, Fachbegriffe, Wiederholungen) • einseitige Darstellung (zum Beispiel beim Nahostkonflikt) **Wünsche:** • kontinuierliche Darstellung („Schritt für Schritt“) • Details (über Kriege, einzelne Schlachten) • Vermittlung eines Überblicks statt Details • „Wahrheitsgehalt“ (zum Beispiel werden viele kleine Kriege nicht als Kriege dargestellt)

5.3.4 Fallbeispiel D: „Immer wieder verdammte Dritte Reich." (D2)

Intrafamiliäre Tradierung D1

Ein in der Familie genutztes Medium ist das Buch. Konkret geht es hier um „Mein Kampf", das auf die Frage nach geschichtsrelevanten Gegenständen zwar nicht mitgebracht, aber benannt wird. Es stammt von der Großmutter mütterlicherseits von D1. Die Großmutter scheint also hier indirekt über das Buch in die intrafamiliäre Tradierung einbezogen zu sein. Durch den Gegenstand, den D2 zum Gespräch mitbringen möchte, wirft sie bei ihrem Vater D2 Fragen über dessen Schwiegervater auf: Welche Haltung habe sein Schwiegervater wohl im Zweiten Weltkrieg eingenommen, könnte er vielleicht sogar Nazi gewesen sein? Wie habe er wohl gehandelt, was habe er unterlassen? Es wird deutlich, dass D2 mit dem Mitbringen dieses Buches nicht einverstanden ist. Außerdem bringt D1 eine alte Kamera der Familie, des Großvaters väterlicherseits, mit, was zeigt, dass auch der Großvater hier implizit zum Vermittler von Geschichte wird und die Familie bei der Tradierung eine wichtige Rolle spielt.

> D1: Naja, weil **ich** dachte eben, dass es 'ne **Bedeutung** hat und das ‚Mein Kampf' Buch **durft'** ich nich' mitnehmen (alle lachen). #0:00:26-2#
>
> ...
>
> D1: Al' das is' eben 'ne alte Kamera. #00:00:31-1#
>
> ...
>
> D1: Und die hat seinem Vater gehört. #0:00:34-2#

Auf die Frage, ob D1 etwas im Schulunterricht fehle, was die Familie ausgleichen könne, nimmt D1 eine Unterscheidung zwischen der intrafamiliären Tradierung und der schulischen Vermittlung vor. Sie schreibt der intrafamiliären Tradierung von Geschichte privatere Aspekte zu und benennt Filme als wichtiges Medium. Explizit erwähnt sie hier nicht, ob dieses Medium von der Familie oder der Schule genutzt wird. D2 gibt später an, sie hätten den Film „Die Welle" oft gesehen. Vermutlich ist mit „wir" hier die Tochter D1 und er selbst gemeint:

> I: Würdest du denn sag'n, es fehlt dir auch irgend'was, wo du sagst, „das, das hab' ich vielleicht 'mal irgendwo anders erfahr'n von meinen Eltern oder [im Internet oder in 'nem Film und das wird total übergangen in der Schule"? #00:10:34-1#
>
> D1: [Ne (verneinend) eigentlich net. Ne (verneinend), is' eigentlich nich' so, ich mein' da hat ma' halt andere Sachen so von den Eltern sollte eher private Sach'n oder in Filmen, des is' das dann auch eher aufbereitet oder so. #00:10:40-3#
>
> ...
>
> D2: Tzz. Wir ha'm so oft genug Welle geseh'n aber, trotzdem also/ #00:41:32-3#

Diese Passage zeigt, dass Schule und Familie bezüglich der Geschichtstradierung für D1 nicht in Konkurrenz zueinander stehen müssen, sondern verschiedene

Aufgaben und Zielsetzungen verfolgen.

D1 sieht die Familie auch als Verantwortliche dafür, ihr nahezubringen, wie sie überhaupt hierher gekommen seien, erwartet dass auf Erklärungen und Bedingungen eingegangen werde. Darüber erzähle der Vater ihr „so halb". Das könnte dafür sprechen, dass sich D1 zumindest an dieser Stelle mehr intrafamiliäre Tradierung von Geschichte wünschen würde. Inhaltlich geht es hier um die Migrationsgeschichte und die Gastarbeiterschaft. Es ist nicht ganz klar, ob D1 dies wirklich vom Vater erfahren hat:

> D1: Ja, is‘ ja logisch, wie er überhaupt hierher gekomm‘m is‘ und halt auch nach Holland, weil so ha‘m sich meine Eltern ja erst kennengelernt, als beide da irgendwie nach Holland gefund‘n hab‘m, sag‘ ich jetz‘ ‘mal. Das wär‘ dann schon interessant. #00:22:13-2#
>
> I: Ja okay, aber das heißt. Ähm, diese Geschichte hat dir dein Papa wahrscheinlich auch scho‘ erzählt oder? #00:22:18-3#
>
> D1: So halb (lacht). #00:22:20-6#
>
> D1: [Also ich weiß halt, dass das mit den Gastarbeitern, ähm ‘ne große Rolle gespielt hat und so. Ja (schmunzelt). #00:24:15-3#
>
> ...
>
> D1: Ja, was soll ich dazu sag‘n, dass eb‘m Gastarbeiter aus der Türkei nach Deutschland gekomm‘n sind, um hier zu arbeiten, das is‘ ja logisch (D1 und I lachen). #00:24:30-7#

Vergleicht man D1 und D2 so scheinen sich hier beide einig, dass die intrafamiliäre Tradierung von Geschichte, vor allem was die Familien- und Migrationsgeschichte angeht, beiden wichtig ist.

Als weiteres in der Familie genutztes Medium werden die Einrichtungen der Türkenkammern angesprochen. Wie die Identifizierung von D1 und D2 schon gezeigt hat, liegen bei D im interindividuellen Vergleich aller Interviews die größten Differenzen vor (siehe *5.1 „In-Geschichte-verstrickte" Identifizierung*). Das könnte eine Erklärung dafür sein, dass D2 mit dem Einsatz vielfältiger anschaulicher Medien das Interesse von D1 zu wecken versucht, wie im vorliegenden Fall mit einem Besuch der Türkenkammern, einem Museum, in dem Gegenstände wie Waffen, Pferde und Sattel, Zelte, Schwerter und Bogen des Osmanischen Reichs ausgestellt sind oder, wie D2 ergänzt, mit der Zeitschrift Geo, die D2 extra über das Osmanische Reich besorgt habe und D1 im Interview noch einmal explizit anbietet. Dass die Türkenkammern ein wichtiges Medium darstellen, zeigt sich auch an D2s Bemühungen mir einen Besuch der Türkenkammern nahezulegen. Für D1 scheint die Türkenkammer den Zweck der „Faszination" und „Unterhaltung" zu erfüllen. Eine Besonderheit dieser Textpassage, die für eine intrafamiliäre Tradierung spricht, ist auch, dass ein Austausch zwischen D1 und D2 stattfindet. Vor allem im Vergleich zu anderen Interviews geschieht dies bei Familie D nur selten. Man könnte mit den Worten Welzers und Kolleg*innen auch von einer gemeinsamen Verfertigung sprechen (siehe *3.5.4 Die Forschungsgruppen um Welzer und die Frage nach der intrafamiliären Tradierung von Geschichtsbewusstsein bezüglich des Zweiten Weltkriegs*):

> D1: Ich fand‘ die ganz‘n Waffen, glaub‘ ich cool (lacht). (2s). Ja, aber s/so

> genau erinner‘ ich mich da jetzt nich‘ mehr d‘ran, aber ich weiß noch, dass da halt viel Sachen so/ #00:27:31-8#
>
> D2: /Schwerter, Bogen/ #00:27:33-2#
>
> D1: /ja genau und auch die, ähm, Pferde also so Sattel von Pferd‘n war‘n da auch ausgestellt und/ #00:27:37-8#
>
> D2: /so Zelte/ #00:27:38-3#
>
> D1: /die Zelte war‘n auch ganz groß aufgebaut, also das war da so so runde Stoffzelte das war, ja (4s). So ‘n ganz normales Museum eigentlich. #00:27:48-8#

D1 scheint Geschichte nicht so wichtig, dass sie sich freiwillig damit in ihrer Freizeit beschäftigen würde. Wäre sie mehr daran interessiert, würde sie vor allem das Internet nutzen. Ob dieses Medium vom Vater als besonders gut herausgestellt worden ist, bleibt offen. Es wäre denkbar, dass der Vater an seine Tochter die Haltung weitergibt, sich mit einem geschichtlichen Thema selbst zu befassen, wenn es sie interessiere. Auch D2 betont nämlich immer wieder, dass er sich mit ihn interessierenden geschichtlichen Themen auseinandersetze.

> I: Machst du das denn in deiner Freizeit (lacht), darf ich ‘mal so ganz offen frag‘n? #00:34:16-5#
>
> D1: (schmunzelt). Ne (verneinend), nich‘ wirklich (lacht). #00:34:21-4#
>
> ...
>
> D1: /(Lacht). Aber man **könnte** es ja mach‘n, so in Zeit‘n des Internets, (lacht), hat ja jeder die Möglichkeit. #00:34:26-4#

Dann geht es erneut um einen Gegenstand, dem Schweizer Taschenmesser, dass D2 an D1 weitergegeben hat, was bei D1 sehr positiv ankommt und der Erinnerung dienen soll, was in diesem Fall auch zur „Identitätsbildung“ beitragen kann. Das hat wiederum mit der Familiengeschichte von D2 zu tun, der es bedauert (das zeigt sich auch in der wörtlichen Rede), einen solchen familiären Gegenstand nicht von seinem eigenen Vater bekommen zu haben. Er habe daraufhin beschlossen, eine solche Tradition neu einzuführen und damit Familiengeschichte in Form eines Gegenstandes weiterzugeben. Außerdem geht er auf das eigene Recherchieren ein. Später rechtfertigt er das Fehlen von Traditionen auch mit der türkischen Geschichte an sich, die durch das Ende des Osmanischen Reichs und Atatürks Republik zu einem Bruch geführt habe, bei dem man wieder von Null angefangen habe. D2 argumentiert, dass eine kontinuierliche jahrhundertelange Geschichte vorliegen müsse, um von einem Geschichtsbewusstsein sprechen zu können.

> D2: ... und äh (3s), nix, also keine Geschichte oder Gegenstand also so äh hätt‘ ich mir da/damals gewünscht äh vielleicht sagt er dann „mein Sohn kommt, das is‘ meine Uhr und du kriegst es“ oder „schau ‘mal das is‘ ein Messer, die ich äh, von dein Opa äh, von **mei‘m** Opa gekriegt habe und das kriegst du“, jetzt nicht also das is‘ ähm, ich überleg‘ mir also, was kann ich meiner Tochter weitergeb‘m, äh, was würde ich denn D1 weitergeb‘m, ähm ich hab‘ schon ein Messer gegeb‘m ein erste Messer dir weitergegeb‘m. #00:49:14-2#
>
> D1: Schweizer Taschenmesser (D1 und D2 lachen). #00:49:15-4#

> D2: Schweizer Taschenmesser. Und ich hab', ich will, ich will damit anfangen, ne (bestätigend) und dann ähm, ich will, ich will mein' Tochter dann äh 'was mitgeb'm, äh, dass sie dann auch äh, mit mir verbindet mit Familien/äh/geschichte verbindet und äh das is' mir schon wichtig. Aber ich hab' selber ähm (2s), musste ich selber 'rausfind'n, also da musste ich recherchieren, also, wo kommen meine Eltern her und äh (1s) so 'n so 'n Gegenstand hab' ich nicht. #00:49:49-3#
>
> I: Wie findest du 's so, dass dir dein Vater zum Beispiel dieses Messer weitergegeb'm hat so als, ich sag' 'mal Tradition so von/ #00:49:57-3#
>
> D1: /(Lacht) das is' schon cool, [so hat man so 'ne Erinnerung. #00:50:00-3#
>
> ...
>
> D2: ... aber ähm (1s), äh, das is' jetzt in der türkische Geschichte also äh durch äh 1923, als de/durch den Revolution, also das is' dann, äh, **gekappt** worden **komplett,** also da is' der Sprache f/weggeschmissen word'n, äh Schrift weggeschmissen word'n, ähm Religion weggeschmiss'n word'n, äh Kleidung is' weggeschmissen word'n und alles von heute auf **morgen.** Alles is' **westlich**, äh und äh äh das is' so, so 'n ähm so 'n **starker** Trennung äh und ähm türkische Kultur äh is' auch äh nich' so 'n Kultur gewesen, wo ich mit Stammbücher und mit äh von Generation zu Generation weitergeleitete Bib'l oder mit Familienwapp'm, das das ähm das gab 's nicht und das is' für mich äh ähm macht das dann schwer ... #00:55:17-1#

D1 geht darauf ein, warum die Familie ein wichtiges geschichtliches Medium sei. Hier zeigt sich die Wertschätzung der „Zeitzeugenschaft", indem D1 betont, dass diese ja dabei gewesen seien und damit wohl am besten Bescheid wüssten. Sie geht dann aber auch auf den „Wahrheitsgehalt" und die „(Multi)perspektivität" ein: Man müsse berücksichtigen, dass die Familie immer aus ihrer Sicht erzähle. Das stellt bei D1 sicherlich einen wichtigen Abgrenzungsaspekt gegenüber der schulischen Vermittlung dar, von der sie weitaus objektivere Datenvermittlung fordert:

> D1: [Ja klar, die war ja dabei. Ja die ha'm das doch selbst erlebt, die wissen 's doch wohl am besten, wobei man halt aufpass'n muss, dass die das eben auch aus **ihrer** Sicht dann erzähl'n, aber da kommt 's halt immer d'rauf an, ich mein', angenommen man **hätte** jetzt irgendwie nationalsozialistische Familienteile, dann würde man das ja nur aus denen ihrer Sicht sehen, was damals war. #00:51:50-7#

Schulische Vermittlung D1

Die schulische Vermittlung von Geschichte wird im Großen und Ganzen den Ansprüchen von D1 gerecht, worin sie sich von den anderen Befragten zum Teil deutlich unterscheidet und was sicherlich auch mit ihrer hauptsächlich „deutschen" Positionierung zu tun haben könnte.

Auf die Frage nach dem geschichtlichen Inhalt, für den D1 sich interessieren würde und damit auch für eine entsprechende Vermittlung offen wäre, geht D1 auf deutsche Geschichte und das Dritte Reich ein, das sie interessant fände. Sie bemerkt, dass man darüber in der Schule erfahre. Im Laufe des Gesprächs fällt auf, dass

auch D2 immer wieder von deutscher Geschichte spricht, obwohl eine eher „türkische“ Positionierung vorliegt. Darin könnte der Versuch D2s stehen, seine Tochter überhaupt bezüglich Geschichte zu erreichen und ihr so etwas mitgeben zu können. D1 führt als Begründung für ihr Interesse an deutscher Geschichte an, dass sie ja in Deutschland wohne:

> D1: Äh (1s), ja eigentlich eher so die deutsche Geschichte mit ‘m Dritt‘n Reich und so‘was, das is‘ halt so, das find‘ ich halt so, **selbst** auch interessant. Aber so‘was hört man einfach in der Schule und/ #00:09:08-9#
>
> ...
>
> D1: N‘ja, weil, ich mein‘ ich wohn‘ ja hier und (lacht), is‘ schon wichtig zu wissen, was damals so passiert is‘. Und allgemein wie ‘s halt auch dazu komm‘m konnte und solche Sach‘n. #00:09:27-2#

In der folgenden Passage geht es um die Inhalte, die in der Schule vermittelt werden, sowie um das Wie der Vermittlung: Generell scheine es wohl nicht allzu viele Themen zu geben. Am Anfang würden kurz die Ägypter durchgenommen, wenn man noch jünger sei, dann das Dritte Reich, später alles wieder von vorne und in der 11. Klasse die Industrialisierung, die Weimarer Republik und das Dritte Reich. Es drehe sich also immer wieder um die gleichen Themen. Durch die vielen Wiederholungen wäre es auch möglich ein paar Monate etwas anderes durchzunehmen, zum Beispiel anstelle einer weiteren Wiederholung des Dritten Reichs. Hier sind sich mehrere Interviewpartner*innen einig (zum Beispiel auch A1 oder B1 sehen das so). Generell scheint D1 aber zufrieden, da der deutsche Geschichtsunterricht mit ihren Interessen zum Zweiten Weltkrieg deckungsgleich ist. Hier liegt wohl die größte Diskrepanz zu anderen Gesprächspartner*innen vor, vor allem zu jenen, die sich mehr „türkisch“ identifizieren und damit eher unzufrieden sind mit einem hauptsächlich auf deutsche Geschichte und Weltkriegsgeschichte ausgerichteten Geschichtsunterricht. Anders als andere Gesprächspartner*innen wünscht sich D1 hier aber **nicht** in erster Linie die Türkei als zu ergänzendes Thema, sondern generell wichtige andere Länder. Es scheint ihr hier hauptsächlich um eine Abwechslung zu gehen. Auf die Sowjetunion, China und Ägypten werde ohnehin eingegangen. Dass die Schule kein sehr nachhaltiges Tradierungsmedium ist, betont D1, indem sie angibt, sie könne sich nicht mehr richtig an die Inhalte erinnern:

> D1: Ja, am Anfang macht man eb‘m die Ägypter glaub‘ ich und, aber das macht ma‘ alles nur so **kurz**, da is‘ man ja auch noch etwas jünger und dann kommt das erste Mal so Drittes Reich, dann fängt das Ganze nochmal von vorne an, also jetzt in der elften ha‘m wir erst die Industrialisierung gemacht, dann die Weimarer Republik und dann das Dritte Reich (lacht). Also **viele** Themen gibt ‘s da anscheinend nich‘ (schmunzelt). #00:10:11-8#
>
> ...
>
> D1: Ja klar. (1s). Wir war‘n dann einmal so (1s) paar Monate, dann, weil ich mein‘ das Dritte Reich wird jetzt wirklich ziemlich oft wiederholt, da wär‘ ja auch Platz für noch andere Sach‘n. Also könnte man ‘s schon mach‘n eigentlich. #00:32:39-9#
>
> ...
>
> D1: Ja halt wichtige **andere** Länder. D‘s/jetzt, kommt jetzt gar nich‘ so d‘rauf

an, **welches**, Hauptsache halt ‘mal **irgend‘was** über auch andere Länder. #00:32:58-2#

I: Okay, okay. Kommt das gar net vor im Geschichtsunterricht [momentan? #00:33:00-5#

D1: [Doch natürlich, also, aber trotzdem is‘ der Schwerpunkt halt eher auf so auf der Vergangenheit und jetzt nich‘ so für ander‘n Ländern, also ich mein‘ klar, man lernt auch ‘was mit der Sowjetunion und die ganz‘n Sach‘n. #00:33:11-8#

...

D1: [Ich glaub‘ China und so hat man auch ‘mal gemacht. Und ja Ägypt‘n so. Ich ich kann mich jetz‘ auch nich‘ mehr d‘ran erinnern, was in der 5. zum Beispiel hatten (lacht). #00:33:39-2#

D1: Ja so im Groß‘n und Ganz‘n passt das schon, wie die das jetzt gemacht hab‘m eigentlich. Das wär‘ vielleicht noch interessant paar andere Dinge reinzubring‘n aber. Wenn ein‘n das interessiert, kann man das ja in der Freizeit auch machen. #00:34:09-4#

Dann spricht D1 wieder verschiedene vermittelte Themen des Unterrichts an: den Untergang der Weimarer Republik, die Industrialisierung und einen Vergleich zwischen England und Bayern:

D1: Ja, der Untergang der Weimarer Republik. Aber das ha‘m wir jetzt auch g‘rad‘ eben erst gemacht also das is‘ noch nich‘ so weit, aber das war interessant, die Industrialisierung natürlich auch, so im Vergleich von England und jetzt Bayern war‘n wir ha‘m wir halt gemacht. #00:40:34-2#

D1 geht bezüglich der Schule auch auf den Aspekt des „Wahrheitsgehaltes“ ein. Für sie ist die schulisch vermittelte Geschichte eine verlässliche Quelle (auch in Abgrenzung zur verzerrten Familiengeschichte, worauf bereits eingegangen wurde). Sie führt als Beispiel historische Quellen an, bei denen auch deutlich werde, dass es sich dabei nicht um Einzelmeinungen handle, die Quellen seien nachvollziehbar, so dass man wisse, wer etwas wie gesehen habe. Auch das werde explizit im Geschichtsunterricht vermittelt:

D1: Ja. Würd‘ ich jetzt schon sag‘n. Da hört man ja auch, zum Beispiel, wenn man jetzt historische Quell‘n liest oder so, sind ja auch mehrere Leute dabei, die ‘was sag‘n, da steht zum Beispiel d‘runter ja „der kam von da und da“ und dann weiß man das auch, **welcher** Teil der Welt das jetzt **wie** geseh‘n hat. Da ha‘m wir nämlich auch in Geschichte ‘mal d‘rüber geredet, dass das so is‘ (1s). Ja, glaub‘ schon. #00:53:14-6#

Im Großen und Ganzen sei D1 mit dem Geschichtsunterricht zufrieden. Dinge, die einen interessierten, damit könnte man sich auch in seiner Freizeit beschäftigen.

Ein weiteres Thema, das D1 im Geschichtsunterricht interessant findet und hier unterscheidet sich D1 wieder deutlich zu anderen Befragten (zum Beispiel zu F2), ist die griechische Mythologie. Und wieder erwähnt D1 das Dritte Reich, worüber D2 deutlich seinen Unmut kundtut: „Immer wieder verdammte Dritte Reich“. D1 versucht dann D2 von der „Faszination“ dieses Themas zu überzeugen und spricht den

faszinierenden Aspekt des Dritten Reiches an, nämlich andere auszuschließen und es trotzdem zu schaffen, dass alle noch hinter einem stehen würden:

> D1: Ja so im Groß'n und Ganz'n passt das schon, wie die das jetzt gemacht hab'm eigentlich. Das wär' vielleicht noch interessant paar andere Dinge reinzubring'n aber. Wenn ein'n das interessiert, kann man das ja in der Freizeit auch machen. #00:34:09-4#
>
> ...
>
> D1: Ja insgesamt, fand ich zum Beispiel auch das mit den Griech/ähm, also mit der griechisch'n Mythologie und den griechisch'n Göttern interessant. Und das Dritte Reich (lacht). #00:40:59-0#
>
> D2: Immer wieder verdammte Dritte Reich (lacht). #00:41:02-4#
>
> D1: Das, das **is'** aber interessant. Weiß nich'. #00:41:06-4#
>
> I: Kannst du dei'm Vater erklär'n warum du das interessant findest? #00:41:09-2#
>
> D1: Naja weil, das muss man auch erst 'mal schaffen so 'n ganzes Land so zu kontrollier'n, dann ja, andere Menschen einfach 'mal auszuschließ'n und dann auch das noch zu schaff'n, dass alle trotzdem immer noch so **hinter** ei'm steh'n das is' halt so (3s). Faszinier'nd. #00:41:27-0#

Intrafamiliäre Tradierung D1 und D2

Die folgende Passage am Ende des stattfindenden Gesprächs erinnert an Welzers Ausführungen einer gemeinsamen Verfertigung von Geschichte im Rahmen der Familie (siehe *3.5.4 Die Forschungsgruppen um Welzer und die Frage nach der intrafamiliären Tradierung von Geschichtsbewusstsein bezüglich des Zweiten Weltkriegs*). D1 und D2 können sich auf ein geschichtliches Thema einigen und sprechen von Burgen und dem Mittelalter. Inwiefern dies vorab in der Familie tradiert wurde, bleibt offen. Ein weiteres Medium wird von beiden benannt, nämlich das Spiel „Age of Empires". D2 ergänzt dazu einige Hintergrundinformationen, wobei unklar ist, inwiefern das, was D2 an die Tochter weitergeben möchte, von dieser auch angenommen wird. Es geht hier um die Zeiten Avalons. Danach zieht D2 einen Vergleich zwischen Christentum, Islam und Judentum. Vielleicht versucht D2 so die Möglichkeit einer intrafamiliären Tradierung zu erhöhen, indem er auf ein Bezugssystem, nämlich die „christliche" Religion von D1 zu sprechen kommt. Grundsätzlich ist aber anzumerken, dass die „religiöse" Identifizierung sowohl von D1 („christlich") als auch von D2 („muslimisch") nur eine untergeordnete Stellung einnimmt. D2 geht auf weitere Aspekte von D1 ein, nämlich auf das Dritte Reich und auf den Aspekt des Ausschließens anderer. Damit könnte man schlussfolgern: D1 bestimmt die geschichtlichen Themen, über die sie mit ihrem Vater ins Gespräch kommt. Nur dann findet ein Austausch zwischen Vater und Tochter statt. Für die vom Vater angesprochenen, meist türkischen Themen interessiert sich D1 nicht.

> D2: [Ja, w/w/ungefähr so, kommt schon hin, also da, also bei mir w/war das dann auch oder **ist** es **immernoch,** also Mittelalter, ähm, ähm, was ich jetzt so gerne mir anschaue, so so Burgen, Burg Burgen, wie heißt es mehrfach, [Burgen. #00:42:10-4#

I: [Burgen ja. #00:42:10-6#

D2: Und ähm/ #00:42:12-1#

D1: /oh Ritter fand ich aber auch immer [cool, als ich noch kleiner war. #00:42:13-6#

D2: [Eben also Ritter/Ritter/Ritterzeit und dann äh, ja da da so so äh/ #00:42:18-6#

D1: /Age of Empires (lacht)/ #00:42:19-9#

D2: /Age of Empire (lacht), ja, von von äh Nebeln von Avalon Zeit'n, also so ähm also da äh das is' eher so England, aber fasziniert mich auch und Kreuzzüge und ähm und dann äh religiöse Geschichte. Und äh weil, und das is' auch so so was mir äh was mich dann so interessiert und so so auch so ähm, wir ha'm auch 'was, das betrifft eine gleiche Geschichte. Also da wo 's von Christentum also von Judentum Christentum und Islam das is' eine **Linie** ja und das is' dann auch ähm, das kommt ja alles auch von von ähm, ähm, von Israel jetzt also wo wo wo Israel jetzt ist, ne (bestätigend) und das is' dann, das geht dann durch Türkei und ähm (1s) das is' dann so so für mich was da so äh interessant is' und dann äh, natürlich die Nationalismus äh, aber das fängt bei mir nich' mit mit Dritte Reich an, das fängt bei mir an, wie die Stadtstaaten äh Nationalstaat'n gegründet wurden in Europa also mit mit äh Französische Revolution also da äh Frankreich und dann ähm und dann äh das is' das is' auch äh, hmm für mich dann auch wieder so alles so angefangen hat die ganze äh hmm (1s) wie D1 das auch gesagt hat, die anderen auszuschließ'n, und dann äh abzuschlacht'n also das is' dann ähm gut rel/religiös is' des äh vorher war das Re/Re/**Religion** und dann äh kam das Nationalität und äh Nationalstaat'n und dann ähm. Das sind so mein Interesse'gebiet'n, also ja und dann ja. #00:44:03-5#

Schulische und intrafamiliäre Tradierung D1 und D2

In der nächsten Passage geht es um eine intrafamiliäre Tradierung von schulischer Geschichtsvermittlung. D1 und D2 tauschen sich über Unterschiede und Gemeinsamkeiten der gemachten Schulerfahrungen aus. D2 ist noch in der Türkei zur Schule gegangen. Beiden ist gemeinsam, dass Römer und Griechen durchgenommen worden seien. Dann berichtet D2 über türkische Geschichte. Hier bleibt offen, ob es sich dabei um Tradierung handelt und die erzählten Inhalte von D2 von D1 auch angenommen werden oder ob D2 dies im Interview nur an mich als Interviewerin vermittelt. D2 berichtet im Interview von den Persern, von arabischer Geschichte, dem Islam, Atatürk, dem Kemalismus, dem Laizismus und der Distanzierung zur arabischen Welt, vom Ersten Weltkrieg und Verbindungen zwischen der arabischen Welt und den Engländern, Franzosen und Griechen sowie von den Urkulturen Mesopotamiens. Am Ende bemerkt er, dass ihn das zu seiner eigenen Schulzeit auch nicht interessiert habe. Dies scheint am ehesten das zu sein, was er an die Tochter weitergegeben haben könnte: Auch sie nimmt im Interview die Haltung ein, Geschichte sei nichts für junge Menschen. Es könnte aber an dieser Stelle auch nur eine bloße Koinzidenz sein, dass Vater und Tochter hier der gleichen Ansicht sind ohne dass ein Austausch oder eine Weitergabe zwischen ihnen stattge-

funden hat. Vielleicht ist es für die Tradierung auch hinderlich, dass D2 hier von „uns", von den Türk*innen spricht und sich damit deutlich „türkisch" positioniert. Diese Sicht kann D1 mit einer hauptsächlich „deutschen" Positionierung nicht teilen.

> D2: [Nich' so schlimm, okay, okay und ähm, äh, also da/dann dann dann, äh, ähm, Römer äh äh alt/also Griech'n, die da so 'n auch gelebt ha'm/ #00:12:04-2#
>
> D1: /Gut, das ha'm wir auch gemacht (schmunzelt)/ #00:12:04-8#
>
> D2: /und Per/und Per/und Perser, persische Geschichte also da das is' auch sehr ähm, alte ähm, Kultur, also die Kultur'n äh, ha'm wir schon, äh, behandelt und ähm und dann ähm, also arabisch, also das is' eher so, eher wenig, also da arabische Geschichte, obwohl das im Islam äh spielt da ähm, als ich in Türkei noch lebte war ähm, Atatürk, äh, also Kemalismus, sehr, äh, Laizismus sehr stark, also das is' das prägt dann auch wieder Geschichte und da distn/dista/distanzier'n, distanzier'n sich sehr deutlich von, äh, von arabische Einflüsse und ähm, also das is' eher so, so rückhaltig und ähm, hat uns gehindert und was weiß ich alles Mögliche. Die **ha'm** uns verrat'n wenn der ähm, nach ähm, Erste Weltkrieg und die ha'm sich verbündet mit die Griech/äh ne, ne (bestätigend), mit ähm, Engländer und mit Franzos'n und dann ha'm uns verrat'n und hmm ha'm wir die Gebiet verlor'n, ähm, also so (1s) wird das dann au' rübergebracht und ähm (1s), ja aber, was ich, was ich jetz' so gut finde also d/ich hab' schon viel über ähm, also, Griech'n, die da gelebt hab'm also, alt/griechische Städte und wo die dann gelebt hab'm und das ha'm wir schon gehabt also von Ur/Urkulturen, die in Mesopotamien ähm, präsent war'n damals, also das is', das hab' ich schon gehabt, ja. Aber interessiert hat 's mich nicht (I lacht). Ich mein', äh, ich/ #00:13:38-1#

D1 geht darauf ein, in der Schule gehe es oft um Auswendiglernen, weil es im Geschichtsunterricht einfach nicht viel zu verstehen gebe. Einseitig empfinde D1 den Unterricht aber nicht (hier zeigt sich wieder ein wesentlicher Unterschied zu anderen jugendlichen Gesprächsteilnehmer*innen). Mit einseitig meint D1 vor allem eine Geschichtsdarstellung nur aus und zugunsten der deutschen Sicht. Es kommt dann wieder zu einem Austausch zwischen D2 und D1 über die je eigene schulische Geschichtsvermittlung. D2 betont dabei die Beeinflussung durch eine einseitige Darstellung der türkischen Geschichtsvermittlung. Beide sind sich einig, dass der deutsche Geschichtsunterricht eher selbstkritisch mit der eigenen Geschichte umgehe, was beide gut finden. D1 betont die Darstellung von Entwicklungen. Außerdem spielt für D1 die Art der Vermittlung eine zentrale Rolle. Dabei betont sie die Lehrerpersönlichkeit, es sei wichtig, den Unterricht lebendig zu gestalten, zum Beispiel wie ihr aktueller Lehrer mit Quiz, Familienduell oder Jeopardy. Das sei auch etwas, an das sie sich noch erinnern könne. Um eine nachhaltige geschichtliche Tradierung zu erreichen ist also eine entsprechende mediale Aufbereitung zentral oder zumindest von Vorteil:

> D1: Also Auswendiglern'n bei uns schon. Wobei alle Lehrer immer sag'n, „nein das nich', man muss es **versteh'n**", aber ich mein' bei Geschichte, da bleibt nich' so viel zu versteh'n (D1 und I lachen). Ne (verneinend), aber es is' nich' **einseitig,** es is' wird ja jetzt nie gesagt, dass alle ander'n Länder Schuld sind, [an dem was passiert is' oder so. #00:38:15-3#

D2: [Ja das **sagt** man bei uns, **hat** man bei uns auch nich‘ so direkt gesagt (I lacht), aber/ #00:38:18-0#

D1: /aber das kommt auch nich‘ so [rüber bei uns, das wollt/ #00:38:20-4#

...

I: Ja okay, wie kommt ‘s denn stattdessen rüber also, kannst du ‘s/ #00:38:24-0#

D1: /ja **selbstkritisch**. Is‘, ja klar wie des überhaupt passier‘n konnte erst ‘mal das muss man ja auch erst ‘mal versteh‘n und dann ja ja wie sich das halt so entwickelt hat und nich‘ (1s) ja das, ja, das es halt einfach so war und keine Ahnung (lacht). #00:38:41-1#

...

D1: Ja es komm‘ ja auch immer d‘rauf an, wie das ei‘m vermittelt wird, ich mein‘ das letzte halbe Jahr fand ich eigentlich insgesamt total interessant, weil wir nämlich auch ‘nen total cool‘n Lehrer hatt‘n und der hat des eben voll lebendig gemacht und da ha‘m wir am Ende vom Jahr auch noch ‘mal so ähm Familienduell und Jeopardy und wir ha‘m also so Quizze gemacht über alles Mögliche und keine Ahnung das war eigentlich ziemlich cool sozusag‘n. Und an die ander‘n Sachen erinner‘ ich mich eigentlich gar nich‘ mehr so wirklich (lacht). #00:39:58-6#

...

D1: [Genau. Und ob der Lehrer eb‘m freundlich is‘ oder eher nich‘ so, ich mein‘ kein Mensch hat Lust sich irgendso ‘nen gelangweilt‘n Lehrer anzuschau‘n (lacht). #00:40:09-3#

Auch wenn es in der nächsten Passage um D2s eigenen erlebten Geschichtsunterricht in der Türkei geht, lassen sich daraus allgemeine Schlüsse ziehen, was ihm für den Geschichtsunterricht wichtig sein könnte. Er beklagt hier verzerrte Darstellungen und plötzliche Veränderungen, die nicht der Wirklichkeit entsprechen würden. Das lässt den Schluss zu, dass D2 sich vom Schulunterricht wahrheitsgetreue Darstellungen wünscht und die Darstellung kontinuierlicher nachvollziehbarer Entwicklungen. Der türkische Geschichtsunterricht sei ihm zu einseitig gewesen, dort werde alles im Sinne der Türkei dargestellt, die Türken hätten nie einen Krieg verloren, die anderen seien immer die Bösen gewesen, vielleicht sei das auch der Zeitgeist von damals gewesen. Damit stellt er eine in der Zwischenzeit stattgefundene Verbesserung in Aussicht. „Einseitig“ meint hier Sachverhalte nur aus der „türkischen“ Perspektive zu beleuchten. Er fordert mehr selbstkritischen Umgang der Türkei mit ihrer Geschichte und führt diesbezüglich Deutschland positiv an. Er fordert des Weiteren die Unabhängigkeit des Geschichtsunterrichts von der Politik („freie Geschichte“). Er selbst habe – obwohl er in der Türkei zur Schule gegangen sei – erst nach seiner Migration nach Holland erfahren, dass es in der Türkei Armenier und Kurden gebe. Man habe auch keine Fragen stellen dürfen im türkischen System. „Erzählen“ wird hier immer wieder als Form der Weitergabe benannt, es bleibt aber offen, ob er damit wirklich „erzählen“ meint, oder ob dies einfach nur ein umgangssprachlicher Begriff für Weitergabe im Allgemeinen ist. Vielleicht hinterfragt D2 hier die türkische Geschichtsvermittlung auch deswegen kritischer, wegen seines hohen Bildungsni-

veaus. Die kritische Haltung des Vaters könnte auch das kritische Hinterfragen der Tochter unterstützt haben.

Schließlich kommt es hier zu einem kurzen Austausch, vielleicht auch eine von D2 ausgehende Tradierung an D1, über den deutschen Geschichtsunterricht, bei dem sich beide einig sind, dass dieser selbstkritisch mit der eigenen Geschichte umgehe, was beide unterstützen:

> D2: Ähm, ah ja, jetz' jetz' rückblickend ähm, ähm (2s). Naja d/das hätte also osmanische Ge/ähm, mh, äh, Staat, also wie, wie, wie das so äh, gegründet is' und wie, wie des so funktioniert hat, also das is', ähm, das was ich gekriegt hab', war sehr einseitig, also das is' mit, mit erobert und erobert und plötzlich war alles weg, aber wie saß, wie war denn der Staat, also da äh, wie hat 's dann trotzdem funktioniert, äh, zum Beispiel, ne (bestätigend), die Zult/ äh, also, ähm, in, in, ähm, in Türkei krieg/krieg', hab' ich das nich' mitgekriegt, aber in, in Deutschland, wenn ich mit **freie** Geschichte beschäftige ... #00:17:34-9#
>
> ...
>
> D2: Was ich für türkische äh Geschichtsunterricht sage, es is' aber schon, ähm schon sehr lange her, ähm hmm fin/ich fände in Türkei, aber das bewegt sich auch in gute Richtung mittlerweile, äh das war sehr **einseitig,** also das äh, also äh, hab' ich ja am Anfang auch gesagt, nie ein Krieg verlor'n und ähm (1s) und dann ähm sehr gewisse Sach'n werd'n ausgeblendet und ähm, also „wir sind gut, ander'n, alle ander'n sind böse". Und vielleicht is' das Zeitgeist damals gewes'n, weiß ich nicht, ähm, wie das jo/jetzt so in Türkei is' in Geschichtsunterricht ähm aber das fände ich dann gut also dass da äh, dass Geschichte äh nicht so **einseitig** erzählt äh wird. Also äh da ähm (1s), kann ich aber nich', hier nich' beurteil'n also wie des äh also die Deutsch'n sind, was des Zweite Weltkrieg betrifft sind sehr äh **selbstkritisch** und ähm, aber wie des dann so weitere Geschichterzählung so is' also wir ha'm dann offizielle Erzählung gehabt immer. Und ich finde eben in so 'n ähm, äh sch/ja wenn der Staat bestimmt, was da so an Geschicht' unterrichtet wird, äh ich mein', hmm, das kann man eigentlich ähm, hmm, für mich hat das keine Bedeutung. Und ähm, ich finde ich fände wenn wenn wenn die Geschichtunterricht in in äh, Schul'n oder Universität'n, also allgemein, also das sollte schon ähm weitestgehend äh unabhängig sein. Und ähm und das ähm (1s), war in Türkei nicht so. Also ich bin in Türkei äh bis Ende äh Gymnasium also Liseum is' irgendw/vergleichbar mit Gymnas/studiert, äh oder Schule äh A/ Abi gemacht, s/sagt man in Deutschland, glaub' ich und äh, ich komm' nach Deu/äh, Holland während meiner äh (1s) Sozialpädagogikstudium äh merke ich da „oh äh, es gibt Kurd'n, die unterdrückt werd'n, es gibt äh äh Aleviten", äh also äh und dann ähm „oh was is' mit Armenier und was is' mit äh Griech'n" und äh die Fragen tauchen erst da auf. Aber das kann man mit mit Deutschland nich' vergleich'n glaub' ich, weil das is' jetzt äh türkische äh System Schulbildungssystem war eher zu vergleich'n mit so 'n kommunistische' Länder also sehr staatlich äh sehr äh äh i/i/indoktriniert heißt das auf Deutsch glaub' ich, ne (bestätigend), also das ist also, so ist es und äh Kritisches gibt 's nicht und äh „stell' keine Frag'n, lern' die Dinge auswendig,

wann da welche Schlacht äh äh von welches äh Kommandant ähm gewonn'n word'n is'" und dann fertig. #00:37:42-7#

...

D1: Also Auswendiglern'n bei uns schon. Wobei alle Lehrer immer sag'n, „nein das nich', man muss es **versteh'n**", aber ich mein' bei Geschichte, da bleibt nich' so viel zu versteh'n (D1 und I lachen). Ne (verneinend), aber es is' nich' **einseitig,** es is' wird ja jetzt nie gesagt, dass alle ander'n Länder Schuld sind, [an dem was passiert is' oder so. #00:38:15-3#

D2: [Ja das **sagt** man bei uns, **hat** man bei uns auch nich' so direkt gesagt (I lacht), aber/ #00:38:18-0#

D1: /aber das kommt auch nich' so [rüber bei uns, das wollt. #00:38:20-4#

...

D2: Ich versuch' 's, aber 'mal guck/ne (bestätigend), also bei mir, ähm, in Tür/in der Schule in Türkei Grund-, mittlere Schule und ähm, Liseum, ähm, wir ha'm auch schon, äh, Unterricht gehabt über, also welche ähm in (1s) um äh in in äh Kleinasien, also di/da Teil da, also das is' 'n sehr reiche Geschichte, also so von Mesopotamier, ähm, äh, Hethiter und äh, also die deutsche Nam' weiß ich nicht immer so also da/ #00:11:51-2#

Im Vergleich mit anderen Interviewpartner*innen fällt auf, dass beispielsweise F5 ähnlich argumentiert und von den verzerrten geschichtlichen Darstellungen der Türkei enttäuscht zu sein scheint, bei anderen wiederum wie im Interview A ist keinerlei kritisches Hinterfragen zu beobachten.

Dass immer wieder das Dritte Reich erwähnt wird (von D1 oder auch im Unterricht), kommentiert D2 mit „immer wieder verdammte Dritte Reich":

D1: Ja insgesamt, fand ich zum Beispiel auch das mit den Griech/ähm, also mit der griechisch'n Mythologie und den griechisch'n Göttern interessant. Und das Dritte Reich (lacht). #00:40:59-0#

D2: Immer wieder verdammte Dritte Reich (lacht). #00:41:02-4#

Intrafamiliäre Tradierung D2

Das angekündigte Interview führt in der Familie D dazu, dass D1 die Kamera des Großvaters aus dem Keller holt, was D2 zum Anlass nimmt, seiner Tochter Geschichte zu erzählen. Dies veranschaulicht er im Interview in Form von wörtlicher Rede, so dass man sich gut vorstellen kann, wie diese intrafamiliäre Tradierung vonstatten gegangen sein könnte. Es geht ihm dabei um die Vermittlung von Familiengeschichte, Erzählungen über seinen eigenen Vater und seine eigene Geschichte, um die Migrationsgeschichte und um einen Vergleich von damals und heute mit der Betonung des Aspekts des technischen Fortschritts. Es wird die intrafamiliäre Weitergabe in Form eines Gegenstandes deutlich, wobei der Großvater von D1 hier nicht willentlich die Kamera an D2 weitergegeben hat, sondern D2 sich diese genommen habe. Das passt auch zu anderen Interviewpassagen, in denen D2 betont, keine Gegenstände weitergegeben bekommen zu haben. Dass D1 diesen Gegenstand mitbringt, zeigt zum einen, dass die Weitergabe von Familiengeschichte hier

funktioniert zu haben scheint und eine Wertschätzung auch auf Seiten von D1 vorhanden ist, zum anderen bringt D2 selbst hier noch einmal zum Ausdruck, wie sehr ihm das und damit auch die Weitergabe von Gegenständen in der Familie am Herzen liege. Dass die Großeltern in diesem Interview eine wichtige Rolle spielen, zumindest bei D2, könnte auch daran liegen, dass D2 längere Zeit bei seinen Großeltern aufgewachsen ist. Großeltern sind im Allgemeinen als wichtige Quelle und Medium geschichtlicher Tradierung denkbar (siehe *3.5.3 Assmanns Theorie des „kollektiven Gedächtnisses" und der Aspekt der Erinnerung*).

> D2: Und dann hat s'e 's hochgeschleppt und gefragt, ähm, was das für 'n Kamera is', und dann hab' ich so Geschichte erzählt, „das hat mit mein' Vater zu tun" uuund mein Vater war auch so 'n Technikfreak also für sein' Zeit damals, und ähm der is' so, hmm 1973 nach Holland und ähm, als Kleinkind bin ich mehr bei mein' Großeltern geblieb'm in Türkei, und dort auch aufgewachs'n. Und dann hat er äh, j/alle, erst 'mal alles zwei Jahr'n uns besucht in Türkei und bis wir groß genug war'n und selber während der Sommerferien, äh, nach Türk/**Holland** flieg'n konnt'n. Und da hat der dann immer so mit un/oder mit äh/hmm Schreibmaschine und äh also so'was, für die, für **die** Zeit, äh damalige Zeit war das so, so 'n modernste Handy, die man hab'm könn'n jetzt, ne (bestätigend), und dann, ähm, hab' ich des nach sein' Tod, ähm, mitgenommen und äh stand irgendwo bei mir (1s) und dann hat D1 dann gefunden, ich fand 's irgendwie schön (I schmunzelt), dass sie das dann auch 'rausgegrab'm hat und dann auch mitgenomm' hat, ja. **Ja** und dann, als ich gesagt hab', „ja, du musst dann etwas mitnehm'" (I schmunzelt), mit Geschichte f/für dich zu tun hat, dann hat s'e des dafür entschied'n. #00:01:56-2#

In der nächsten Passage geht es um den Nationalsozialismus. D2 betont, dass darüber nicht geredet werde, es ist aber nicht ganz eindeutig, ob er hier von seiner eigenen Familie spricht oder eine allgemeine Aussage trifft. Da er an anderer Stelle darüber spekuliert, ob sein Schwiegervater Nazi gewesen sei, könnte dies aber durchaus auf die eigene Familie bezogen sein. D2 spricht davon, dass in mancher „deutschen" Familie wohl „Mein Kampf" weitergegeben werde, was so klingt als hätte das mit seiner Familie nichts zu tun. De facto ist es aber gerade dieses Buch, dass D1 zum Interview als geschichtlichen Gegenstand gerne mitgebracht hätte. Dann geht er auf einen Vergleich zwischen Bibel und Koran ein und erwähnt dies als möglichen Gegenstand, den man in einer Familie weitergebe. In seiner Familie würde seine Mutter, also die Großmutter von D1, täglich im Koran lesen und Notizen hineinschreiben (erst diese scheinen die Tradierung für D2 wertvoll zu machen), dieser würde aber nicht weitergegeben werden. Es stellt sich die Frage nach dem Warum: Es könnte vor allem an der nicht „muslimischen" Identifizierung der Familie liegen oder daran, dass in der Familie im Allgemeinen bisher kaum Gegenstände weitergereicht wurden. Es könnte aber auch mit dem Bruch der türkischen Geschichte durch das Ende des Osmanischen Reichs zusammenhängen und dem damit verbundenen Bruch langjähriger Traditionen, auf die D2 hier zu sprechen kommt. Langjährige Traditionen, wie es ihm aus „deutschen" Familien bekannt sei, seien bei ihnen nicht denkbar:

> D2: Hmm. (1s). Naja das is' ich glaub' in der deutsche', äh, Geschichte also, hmm, Nationalsozialismus, da wird **nicht** darüber geredet und d/d/des is'

> aber auch im Hintergrund is‘ immer ‘n Fragezeichen, ‘n Ausrufungszeich‘n da und ähm, das is‘ für manche Familien, kann ich mir vorstell‘n das so so ‘n, so ‘n ‚Mein Kampf‘, äh, Exemplar wie so‘was wie Bib‘l is‘, ne (bestätigend), also das is‘ auch, dass er von Generation zu Generation weitergegeb‘m wird (2s). Mit welche aktuelle äh (2s) Orientierung dann auch jetz‘, ne (bestätigend)? Also da, ähm, weil das is‘ auch, eher was ich auch so gehört hab‘ in deutsche Familien gehört dann auch, dass so ‘n paar **Bibel** da ‘mal so von Generation zu Generation weitergegeb‘m wird. Was ich dann auch alsi/ eig‘ntlich interessant finde und dann, äh, wenn ich so von deutsche, hmm, Geschichte ‘was höre, dann frag‘ ich dann mich, frag‘ ich mich dann auch „Also gut, **wie** is‘ des bei **uns**?“ und dann, äh, gibt ‘s das zum Beispiel so ‘n Koran, der dann auch von Generation zu Generation weitergegeb‘m wird. Gibt ‘s nicht. Also mei‘ Mutter hat so ‘n, so ‘n Koran (1s) uuund, das is‘ dann auch, damit, damit könnte man auch eigentlich anfang‘n, weil sie hat da eigene, hmm, Sach‘n da reingeschrieb‘m und sie liest dann auch jed‘n Tag aber so ‘n/so ‘n Geschichtsbewusstsein ähm, gibt ‘s da nich‘ so sehr bei mir, also bei **mein‘** Familie. Und ähm mit äh, zum Beispiel, ähm ich hab‘ Familientherapieausbildung gemacht, über systemische Familientherapeut, da geht ‘s ja auch um **Familie** und ähm ich hab‘ ‘n Stammbaum und ähm, wie weit geht ‘s dann bei mir und das hört dann leider (lacht) bei Oma, Oma und Opa auf. Und ähm bei mir in Ausbildung war‘n Leute, die da (pustet) sechs, sieben, acht Generation‘n zurückgeh‘n konnt‘n mit Familienwappen und äh, was weiß ich alles Mögliche und das is‘, ähm, türkische Geschichte (3s) (schnauft schwer), ja das is‘ dann auch, komm‘ ich dann zu mein‘, äh, Gegenstand, also Gegenstand, das is ‘n Foto eigentlich, also das is‘, ähm, das is‘ so ‘n, so ‘n staatliche Geschich/ #00:05:33-9#

Im Folgenden berichtet D2 sehr ausführlich und mit Fakten gespickt vom Osmanischen Reich. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass dies außerhalb des Interviews an D1 tradiert wird, auch wenn D2 dies am Herzen zu liegen scheint. Es besteht von Seiten D2s somit zumindest eine Tradierungsabsicht. Auch explizit gibt D1 an, davon noch nichts gehört zu haben. Der Tradierungswunsch des Vaters kann von seiner eigenen „türkischen“ Positionierung abgeleitet werden. Vielleicht möchte er die „türkisch-osmanische“ Geschichte, wenn schon nicht an die Tochter, dann doch zumindest an mich als Interviewerin weitergeben. Des Weiteren wird hier die schulische Weitergabe geschichtlicher türkischer Zahlen, Fakten und Orte von D2 deutlich, was aber für die intrafamiliäre Tradierung keine Rolle spielt.

> D2: Und äh, da äh, is‘ zum Beispiel von Osmanischer Zeit. Fängt des dann an, wie sind die Türken von, aus Zentralasien nach, äh Kleinasien, gekommen und dann, äh, wird dann auch, beigebracht also geguckt, die sind dann gekomm‘ und da war‘n vier, fünf Stämme, die dann, äh türkische Völker die dann ähm, gekommen sind und dann äh, manche sind dann schnell ähm Islam übertret‘n oder musst‘n von äh arabische Einfluss zum Islam übertret‘n und dann gab ‘s aber schon zwei Stämme, drei Stämme, die dann ähm, äh äh Christ‘n geword‘n sind und dann äh geht ‘s dann 1071, das is‘ dann Datum wo ‘s dann anfängt bin yetmiş bir, also das wird dann ständig (lacht) beigebracht und dann Malazgirt savaşı, das is‘ dann so ‘n ähm, Eroberung Malazgirt, ich weiß nich‘, wie des auf auf Deutsch heißt, aber das is‘ dann,

> Eintritt in, äh, Kleinasien, von den Türk‘n und dann erste, äh, hmm, Klein/ hmm, hmm, ja das Fürst‘tum und dann kommt Osman, Osman, Gründer von osmanische Imperium und dann äh, geht ‘s nur um Schlacht‘n. Also, hmm, in welche Richtung dann auch, also arabische Teil und dann Balkan und dann, ähm, Istanbul bin dört elli üç, 1453 das is‘ auch, vergisst ma‘ auch nie als Türke, glaub‘ ich, wenn man in Türkei in Schule gegangen is‘ (lacht) und ähm (1s), **dann** kommt des, äh, ja, Zerfall von Osmanische Reich und Atatürk kommt und äh on dokuz mayıs bin dokuz on dokuz, 19. Mai 1919 kommt er mit ein‘ kleine‘, äh, Schiff von Istanbul nach Samsun und dann, äh, fängt das dann wieder glorreich, also türkische, äh Unabhängigkeitskrieg. Und der St/ Gründung von Türkische Staat 1973. Und das is‘ dann auf Foto von an Janitschar, Janitschar is‘ so ‘n, so ‘n Elite**soldat** (1s) und ähm, der Mann is‘ auch sehr wichtig, das hat dann mit jüngste‘ Geschichte zu, das is‘ dann Atatürk. Atatürk in, ähm, Janitschar. #00:07:49-6#
>
> ...
>
> D2: Ja genau (lacht). Also Janitschar is‘ eigentlich, also äh so ‘n Elitesoldat, ähm, und dann Atatürk hat sich dann so, so verkleidet, ich weiß nicht warum, der sich dann so verkleidet hat und desweg‘n, als ich das in, ähm, ich üb/s/ hab‘ überlegt, was nehm‘ ich da mit, irgendetwas osmanisch müsste sein, mit äh/s/**Krieg** zu tun ha‘m, **Soldat** zu tun ha‘m und dann aber, hmm, als ich Atatürk da d‘rin geseh‘n hab‘, „oh (schnipst) perfekt“, passt so sehr gut zusamm‘, Atatürk in, in so ‘m historische Kleid. Also. #00:08:23-3#
>
> ...
>
> D1: Ich kannte das vorher alles gar nich‘ (lacht). Also nich‘ wirklich. #00:08:39-7#

Über die in der Schule von D1 vermittelte Geschichte gibt D2 explizit an, sich mit D1 nicht zu unterhalten. Damit unterscheidet er sich von anderen Eltern, zum Beispiel von F3, die durchaus daran interessiert ist, was den Kindern in der Schule beigebracht oder auch nicht beigebracht wird. Eventuell könnte das wiederum mit der unterschiedlichen Identifizierung von D1 und D2 zusammenhängen.

> D2: /Oh, da hab‘m wir uns, äh, fast nie unt/also darüber unterhalt‘n. Also das is‘ über, über Geschichte und wie das aktuell bei D1 so in, in Schule oder jetzt in Gymnasium is‘, also hab‘m wir uns, das war kein Thema, also da, äh, und wenn ich es mir/ #00:11:13-8#

Bildung im Allgemeinen scheint D2 aber wichtig zu sein:

> D2: Also ich, ich versuch‘ sie dann so, in die Richtung zu (lacht). [Ich versuch‘ ‘s. #00:11:23-3#

Was möchte D2 explizit an D1 mitgeben? Hier geht er auf die jüngste Geschichte ein, die mit seiner eigenen Familie und ihm selbst zu tun hat, nämlich auf die Migrationsgeschichte. Sein Bedauern, dass seine Tochter kein Türkisch spreche, wird hier deutlich. Später ergänzt er, dass dadurch eine Tradierung zwischen türkischer Großmutter und seiner Tochter nicht stattfinden könne, nicht einmal ein Gespräch, weil die beiden keine gemeinsame Sprache sprechen würden. Angemerkt werden soll hier, dass der Großvater, wie dies bereits dargestellt wurde, dennoch in Form der Gegenstände bezüglich der Tradierung in Erscheinung tritt. D2 betont, er wolle

ihr gerne einiges über das Türkische mitgeben, legt aber Wert auf D2s freie Entscheidung („falls sie sich interessiert“), was aktuell nicht der Fall zu sein scheint. Des Weiteren geht es D2 auch um die Tradierung der türkischen Sprache. Was die Sprache angeht, so scheint D2 auf seine deutsche Frau als Vorbild zu setzen, die selbst an der Universität Türkisch lerne und die vielleicht auch Vorbild bei der Positionierung von D1 ist (siehe *5.1.6 Fallbeispiel D: „Das ‚Mein Kampf‘ Buch durft‘ ich nich‘ mitnehmen.“ (D1)*). Es wird deutlich, dass D2 als Vermittler türkischer Geschichte zur Verfügung steht, dabei aber das Interesse und die Initiative seiner Tochter voraussetzt:

> D2: /Also ich würde gerne so, äh, mitgeb‘m, so Migrationsgeschichte, also weil hm, hmm, ich, äh von Holland äh von Türkei nach Holland von Holland nach Deutschland und äh ich bin als, als interkultureller Sozialpädagoge spielt eine Rolle für mich und ähm, hmm, ich hab‘ ein Tochter, sie heißt D1, sieht auch bissch‘n so türkisch, aber ansonst‘n spricht kein Wort Türkisch, also das würde ich, äh, also mein‘ jüngste Geschichte würde ich gerne, äh, mitgeb‘m, also da, f/falls sie sich dann auch sich dann dafür interessiert und aber ich glaub‘ also momentan, ähm, spielt das, äh, äh, keine Rolle, aber irgendwann ‘mal, wird sie sich dann ähm, dafür interessier‘n, weil, ähm, ich wollte D1 auch äh un/dass D1 unbedingt doppelsprachlich aufwächst, aber, äh, sie is‘ so stur [(lacht) so **dickköpfig**. #00:19:51-4#
>
> ...
>
> D2: „... und sich für die Geschichte interessier‘n und wenn sie sich interessiert, bin ich da“. Und wenn sie Türkisch lernen will, gut das kann ich nicht, aber dafür gibt ‘s dann in Uni, also dein‘ Mutter hat auch an Uni Türkisch gelernt. Das kann sie dann mach‘n, aber wenn sie dann von, von Geschichte, äh m/meine, wie das für mich dann war, äh, für meine Mutter, weil sie kann mit mein‘ Mutter auch nich‘ red‘n, die ha‘m kein gemeinsame Sprache. Mein‘, mein‘ Mutter spricht, ähm, Türkisch und Holländisch und D1 äh, ja/ #00:20:54-0#
>
> I: /Aber kein Türkisch. #00:21:00-5#
>
> D2: Aber kein Türkisch. Und deswegen, also das würd‘ ich schon, ähm, weitergeb‘m woll‘n. #00:21:05-2
>
> ...
>
> D2: Eben, eher Familiengeschichte und eben mei/mein Migrationsgeschichte und Migrationsgeschichte meine, meine **Eltern** und äh, das, das würde ich schon. Also da, ähm, und **Sprache,** also das muss sie selber, äh, lösen, also, ich kann da hmm, D1 nicht helf‘n. Aber bei der Geschichte, ähm, kann ich schon. **Wenn** sie Interesse zeigt und wenn wir dazu kommen. #00:21:41-2#

Dann geht D2 auf verwendete Medien ein, mit denen er – so scheint es zumindest – versucht, D1 trotz eingeschränktem Interesse, türkische Geschichte nahezubringen. An dieser Stelle kommt er auf die Türkenkammer in Dresden zu sprechen. Es wird zwar deutlich, dass D1 davon etwas mitgenommen hat und den Museumsbesuch auch interessant fand, D2 wirkt aber etwas enttäuscht, als seiner Tochter zunächst nicht sehr viel einfällt. Auch die Frage an mich, ob ich die Türkenkammer kennen würde, macht noch einmal deutlich, wie sehr D1 dies am Herzen zu liegen scheint.

Er drückt seine eigene „Faszination" über diese Ausstellung aus. Außerdem plant er mit einer deutsch-türkischen/türkisch-deutschen Organisation, deren Vorstand er ist, einen weiteren Ausflug dorthin, was in der darauffolgenden Textpassage deutlich wird:

> D2: Warst du mit uns nich' in Dresd'n? #00:24:33-4#
>
> D1: Doch. #00:24:34-4#
>
> D2: Was war d'n da? #00:24:36-5#
>
> D1: Weiß ich nich' mehr (schmunzelt). #00:24:37-4#
>
> D2: Türkenkammer. Türkische Kammer? #00:24:40-2#
>
> D1: Ach so. #00:24:40-7#
>
> D2: **Ach so**, hast du geschlaf'n da? #00:24:44-1#
>
> D1: Ja, ich glaub' schon. #00:24:44#
>
> D2: Schlafwanderung gemacht. In Dresden. #00:24:45-4#
>
> D1: Ich kann mich da/ #00:24:47-2#
>
> D2: /Das war für mich, das war für mich sehr, äh, sehr interessant. Kennen Sie äh in Dresden die Türkische Kammer? #00:24:51-9#

D2 geht ausführlich auf die Türkenkammern und auf Verbindungen zwischen deutscher und türkischer Geschichte ein. Es bleibt offen, ob dies an D1 tradiert wird, immerhin kann sie davon im Interview nichts wiedergeben, obwohl sie D2 explizit danach befragt. Es könnte aber auch an der Situation an sich liegen, dass sich D1 auch mir als Interviewerin gegenüber unwohl fühlt, von ihrem Vater ausgefragt zu werden und deswegen nicht darauf antwortet. Die Nachfrage von D2 und die Aufzählung der Informationen im Allgemeinen veranschaulichen den Tradierungswunsch des Vaters. Auch inhaltlich ist die Passage von großer Relevanz: D2 sucht nach verschiedensten Verbindungen zwischen Deutschland und der Türkei in der Geschichte. Vielleicht versucht D2 so das Interesse bei D1 zu wecken und gleichzeitig sowohl auf das Bezugssystem der Tochter als auch auf sein eigenes einzugehen, nämlich auf das „Deutsche" und auf das „Türkische". Betrachtet man die Erhebungssituation im Überblick, so fällt auf, dass sich D1 zunächst mit deutscher und D2 zunächst mit türkischer Geschichte befasst, die D2 aber kaum an D1 weitergeben kann, aufgrund deren fehlendem Interesse. Vielleicht ist dieser Brückenschlag nun der Versuch einen Zugang zu D1 zu gewinnen. Inhaltlich berichtet D2 von der europäischen Sammlung Europas von osmanischen Gegenständen, von den Zeiten Kaiser Friedrichs, von türkischen Soldaten, ihren Kleidern und Zelten, von Atatürk in der preußischen Militärschule, vom Orientexpress nach Bagdad, die durch die Deutschen errichtet worden sei, von der ersten deutsch-türkischen/türkisch-deutschen Begegnung um 1700 und den Kaisern, die sich bereits damals für das Osmanische Reich interessiert hätten, türkische Feste gefeiert, Gewänder und Pferde bewundert hätten. An dieser Stelle soll noch einmal auf die Ausführungen zum osmanischen Reich und zur türkischen Geschichte verwiesen werden (siehe *3.1 Geschichtlicher Abriss*).

> D2: Nich'? Ok. Also das is' w/umfangreichste, äh europ/Sammlung in Europa über osmanische, äh, Geschichte und in, in, in, in, äh Europa gab 's dann, in in Deutschland gab 's dann, Kaiser Friedrich Zeit'n, äh, nochmal so 'n so 'n

> Zeit, wo die Türkei Osmanische Osman/Osmanische sehr ‚in' war, da hat sogar ein' Soldat'n, äh sei/sein, eine, äh ich weiß nich' wieviel' Soldat'n, also sind extra türkische Kleider gehabt und Zelt'n bring'n lass'n und ähm also das, äh und seitdem, äh sammeln dann ähm die Leute dann auch äh und das is' 'n sehr große un/Ge/hmm, ne (verneinend) des hast du in Kaiserslautern nich' gehabt, da warst du anders unterwegs, also das is' in Dresd'n 'ne große Sammlung von osmanische, äh, **Gegenstände** in europäische Raum. Und das war für mich sehr interessant und dann dann kam der, weil türkische und deutsche Geschichte, ähm, erste Mal mit Atatürk als er in Preuß'n in ähm, Militärschule war. Und das is' für mich dann die erste, äh, Verbindung gewes'n und dann Bagdad, ähm, ähm, Zugverbindung ähm, Orientexpress und das ha'm die Deutschen gemacht in, in osmanische' Zeit. Und das war äh für mich dann bis ich dann in Dresd'n war, erste äh, deutsch-türkische Begegnung und dann hab' ich aber schon erfahr'n, also dass also so 1700 noch 'was, also dass da schon, äh, Kaiser gab, die sich dann sehr für Kultur interessiert hat und Gegenstände gesammelt hat und ähm so, so, so f/äh,die ha'm F/Feste gefeiert in türkische, äh (1s), Gewand und Pferde so o/auch mit, mit, ähm, also a/mit Deutsch-Türkische Gesellschaft, äh geh'n wird a' jetzt in April dahin. Ich gehe nicht, ich bin schön da gewes'n aber, äh und von unserer Gesellschaft geh'n die Leute dahin und ähm also das is' für mich dann, seitdem, äh, etwas weiter, also mit Türkische Kammer und dann ähm das is' aber nich' die Einzige in Dresden in Kaiserslautern gibt 's auch so eine/ #00:27:02-5#

In der nächsten Passage betont D2 seine Eigeninitiative und kommt auf die deutsche Geschichte zu sprechen. Hier nähert er sich D1 an, indem er auf Franken und Germanen, auf die Entstehung der Bundesländer und die Frage nach dem Warum, auf den König in Bayern, Österreich und Südtirol eingeht. Außerdem betont D2 hier die Entwicklungen. Er erwähnt außerdem das Lesen. Es bleibt offen, ob er durch diese Annäherung bei D1 etwas bewirkt:

> D2: ... also aber wie das gemacht wird'n kann, hmm, ich bin äh, ich bin selber jemand, die, ähm, wenn ich Zeit finde, mich dafür interessiere äh wie is' die deutsche Kultur zum Beispiel, wie is' Deutschland Deutschland geword'n und äh welche Völker von Frank'n, German'n und ähm (1s), was weiß ich alles Mögliche also, ähm, warum denn so Bundes/äh, Bundesländer und äh, ähm, hmm, König Bayern und äh w/wie war das mit Österreich und ähm Südtirol war das Deutsch oder nicht Deutsch und ähm. Wenn ich Zeit finde, les' ich das. Ähm, aber aber junge Generation is' das schon schwierig, also das is', das is' schwierig. #00:31:52-3#

Dann bietet er seiner Tochter die gekaufte Zeitschrift Geo über das Osmanische Imperium an, die dieses Angebot aber nicht wahrgenommen hat. Er fordert sie explizit im Interview auf, sie lesen zu können, da er sie extra auf Deutsch gekauft habe. Das zeigt abermals die Bemühungen D2s, seiner Tochter osmanische Geschichte beizubringen und den Einsatz von Medien, hier durch die Zeitschrift „Geo":

> D2: Ja, du ich hab' ja letztens au' die Geo gekauft. Osmanische' Imperium hast du 's geseh'n? #00:34:31-8#
>
> D1: Nein. #00:34:31-9#

> D2: Okay (lacht), also auf d/auf d/äh Deutsch kannst du das dann lesen also. #00:34:39-1#

Als ich die Frage an D1 richte, was sie an Geschichte besonders beeindrucke, antwortet D2, dass er gespannt sei, ob sie das Gleiche antworte wie er:

> I: Ich möcht‘ noch ‘mal so ganz **konkret** frag‘n, ähm also Geschichte is‘ ja ‘n recht großer Begriff (schmunzelt), ähm also es gibt ja, we‘ ma‘ so bisschen unterteil‘n will, es gibt ja zum Beispiel wichtige geschichtliche Personen oder Epoch‘n oder ähm Ereignisse. Gibt ‘s da irgend‘was, was dich besonders beeindruckt, gibt ‘s irgend‘ne geschichtliche Figur, die du wichtig findest (1s) oder ‘n Ereignis (1s) oder ‘n Tag (lacht)? #00:39:14-0#
>
> ...
>
> D2: Ja, pff, ich bin jetzt gespannt, ‘mal gucken ob das Gleiche is‘. #00:39:31-2#

Das könnte implizit zum Ausdruck bringen, dass er sich wünschen würde, dass eine Tradierung stattgefunden habe.

Geschichte erzähle D2 nach eigenen Angaben nicht. Im Interview lässt er sich dies auch noch einmal von D1 bestätigen. Er zeigt auf, wie ihn diesbezüglich seine eigene Geschichte geprägt habe: Sein Vater habe ihm immer wieder dieselben Sachen erzählt. Dabei scheint es hauptsächlich um den Fortschritt im Laufe der Zeit und um einen Vergleich zwischen seinem Vater und ihm gegangen zu sein. Genau so wolle er es mit seiner Tochter nicht handhaben. Hier scheinen ihn also die eigenen Erfahrungen und seine eigene Geschichte geprägt zu haben. Aber er habe den Wunsch seiner Tochter einen Gegenstand weiterzugeben. Dies habe er nun eingeführt, indem er ihr ein Taschenmesser geschenkt habe. Die wörtliche Rede zeigt, wie sich D2 die Weitergabe in Form eines Gegenstandes ausgemalt hat und wie wichtig ihm die Weitergabe auch durch seine eigenen Eltern gewesen wäre. Außerdem wird deutlich, dass er hier die Meinung vertritt, dass Geschichtsbewusstsein etwas für die Mittelschicht sei, darauf geht er auch an anderer Stelle noch ein. Es gibt aber keinen Anhalt dafür, dass diese Haltung an D1 tradiert wird. Eine Antihaltung zum eigenen Vater einzunehmen scheint sich durchaus durch die verschiedenen Generationen zu ziehen, ohne das hier aber klar wird, ob dies als Haltung tradiert sein könnte oder anderweitig zu erklären ist. Eine Erklärung für eine mindestens erschwerte stattfindende intrafamiliäre Tradierung könnten auch die unterschiedlichen Identifikationssysteme von D1 und D2 liefern:

> D2: Ich weiß nich‘, erzähl‘ ich dir Geschicht‘n? #00:46:56-3#
>
> D1: Nein. #00:46:56-5#
>
> D2: Also das is‘ bei mir so äh das mit mit meine Geschichte zu tun, dass ich so‘was nich‘ mache, weil ich hatte so ‘n sehr komische Verhältnis mit mein Vater. Ich hatte kein‘ Vater und äh mit 19 hatte ich plötzlich ein‘ Vater und er hat dann äh immer dasselbe Sach‘n erzählt wie schwierig das für ihn war mit äh, was weiß ich, dass er 13 von Dorf ausgezog‘n is‘ und dann alleine und und äh ein Fahrrad hatte mit äh, überall kaputt und dann hab‘ ich immer gesagt, „so‘was mach‘ ich mit meine‘ Nachkomm‘n (lacht) nicht“ und ähm das is‘ so so dadurch, also ich erzähl‘ wenig Geschicht‘n, glaub‘ ich, aber ich erzähl‘ all/allgemein auch wenig, oder? Also weiß ich nich‘, musst du dann

> widersprechen, wenn das so is‘ und ähm, was ich von mein‘ Vater gehört habe war auch nicht äh nicht Geschichte. Äh ich hätte hmm mit mit mein Opa hmm eher so, aber der war ein einfach‘ Bauer äh aus äh Balkan geflüchtet is‘ und mittellos und äh äh, weil er dann ähm, weil die nun auf uns aufgepasst hab‘m, dürft‘n wir in der Haus von mein‘ äh Eltern wohnen, also so ‘n Abhängigkeitsverhältnis, ich hab‘ also ich bin, also mein mein ähm mein mein Vater war äh mein Opa war Bauer, mein Vater war Arbeiter und ähm aus einfache Verhältniss‘n, also da werd‘n einfach glaub‘ ich keine äh, weil als mein Vater is‘ an, mein Vater is‘ an Krebs gestorb‘m, wir wusst‘n schon sechs Monaten vorher, dass er sterb‘n wird, dann ich natürlich so ‘n Familientherapeut dann „oh Abschied und äh was gibt er mir dann mit damit ich ‘s weitergeb‘m kann?“ und äh (3s), nix, also keine Geschichte oder Gegenstand also so äh hätt‘ ich mir da/damals gewünscht äh vielleicht sagt er dann „mein Sohn kommt, das is‘ meine Uhr und du kriegst es“ oder „schau ‘mal das is‘ ein Messer, die ich äh, von dein Opa äh, von **mei‘m** Opa gekriegt habe und das kriegst du“, jetzt nicht also das is‘ ähm, ich überleg‘ mir also, was kann ich meiner Tochter weitergeb‘m, äh, was würde ich denn D1 weitergeb‘m, ähm ich hab‘ schon ein Messer gegeb‘m ein erste Messer dir weitergegeb‘m. #00:49:14-2#

An anderer Stelle kommt D2 noch einmal auf den Fotoapparat zu sprechen. Es scheint ihm sehr nahe zu gehen, dass sich D2 den Fotoapparat ausgesucht hat. Hier funktioniert intrafamiliäre Weitergabe in Form des Gegenstandes. D2 wirkt hier fast gerührt:

> D2: Und das is‘ dann, dass is‘ also, dass du **das** genommen hast, also das hat mich so gefreut, hab‘ R. (Name der Ehefrau von D2 und Mutter von D1) dann auch gleich gesagt, meiner Frau „oh das find‘ ich toll“, weil das mit mein‘ Vater zu tun dann hat und dann, dass D1 sich dann das schnappt, also das das wäre dann auch, was zum Beispiel, das ich dann auch dir weitergebe. #00:50:26-5#

D2 geht dann noch einmal auf einer Metaebene darauf ein, warum die Tradierung in seiner Familie oder in türkischen Familien im Allgemeinen problematisch sein könnte. Es scheint in jedem Fall ein Thema zu sein, dass D2 beschäftigt und unterstreicht damit nochmals den Tradierungswunsch von D2, wenn auch nicht eindeutig an D1. Zunächst argumentiert er mit dem Bildungsniveau. Seiner Ansicht nach ist dies für ein Geschichtsbewusstsein notwendig. Im Anschluss kommt er auf die türkische Geschichte zu sprechen, worauf an anderer Stelle hingewiesen wurde. In der türkischen Geschichte habe es einen eindeutigen und radikalen Bruch gegeben, der unter anderem zum Wegwerfen von Schrift, Religion, Kleidung und Kultur geführt habe und damit eine kontinuierliche Tradierung unmöglich gemacht habe. Hier zeigt sich auch, dass der Bruch der Traditionen nicht erst durch die Migration der Familie entstanden ist. Schließlich führt er das schlechte Verhältnis in der eigenen Familie an. Interessiert habe er sich erst richtig für Geschichte, als seine Großeltern schon gestorben waren. Und er deutet die Vertreibung der eigenen Familie (als Balkantürk*innen in der Türkei) an, was ebenfalls dazu geführt haben könnte, dass keine Weitergabe in der Familie stattgefunden habe. Zum Abschluss dieser Passage geht er dann noch einmal explizit auf eine Weitergabe von Geschichte an D1 in Form von Erlebnissen ein, indem er berichtet, seine Tochter an türkische Orte seiner Familie

mitgenommen zu haben, nach Adapazarı und Kütahaya. Der Familienstammbaum wird von D2 immer wieder als Medium angeführt, was sicherlich auch durch seinen beruflichen Hintergrund mitbedingt ist. Auch wenn D2 hier nicht explizit darauf eingeht, betont er hier doch die Zeitzeug*innen, indem er seinen Vater und seinen Großvater im Zusammenhang mit Geschichte erwähnt, ähnlich wie an anderer Stelle seine Tochter. Dies könnte somit tradiert sein: Zeitzeug*innen als wichtige Quellen der Vergangenheit. Vielleicht ist der Aspekt des Bruchs in der Geschichte auch der Grund dafür, dass D2 die jüngere Geschichte im Sinne der Migrationsgeschichte mehr am Herzen liegt (sicherlich aber auch die eigene Beteiligung). Um von Geschichtsbewusstsein zu sprechen, ist D2 eine langfristige Tradierung wichtig:

> D2: /Das hän/das hängt von von Familie äh von von Bildung'niveau a/äh, ab, also das is' äh, ich hab' 's Ihn'n ja gesagt, also da was mein ähm Opa hmm, Opa war wie mein' mit mein' Vater war und ähm äh (1s) also so 'n so 'n geschichtsbewusste Familie mit Tradition und äh weitergehende Wurzeln hmm, klar das is' schon sehr **wichtig**, aber ähm (1s), äh, das is' jetzt in der türkische' Geschichte also äh durch äh 1923, als de/durch den Revolution, also das is' dann, äh, **gekappt** worden **komplett,** also da is' der Sprache f/ weggeschmissen word'n, äh Schrift weggeschmissen word'n, ähm Religion weggeschmiss'n word'n, äh Kleidung is' weggeschmissen word'n und alles von heute auf **morgen.** Alles is' **westlich**, äh und äh äh das is' so, so 'n ähm so 'n **starker** Trennung äh und ähm türkische Kultur äh is' auch äh nich' so 'n Kultur gewesen, wo ich mit Stammbücher und mit äh von Generation zu Generation weitergeleitete Bib'l oder mit Familienwapp'm, das das ähm das gab 's nicht und das is' für mich äh ähm macht das dann schwer. Und ähm vielleicht gibt 's auch in Türkei Familien, äh, die äh zum äh wie heißt das Aristokra/Aristrokrazie, ne (bestätigend), so so gehör'n ja? Gibt 's **vielleicht,** aber ich komm' von einer **Bauern**familie und Arbeiterfamilie. Hmm, is' so so das spielt bei mir keine Rolle, also ähm man kann wahrscheinlich von von ähm Nachkommelinge von Sultan, hmm, behaupt'n wie weit das dann geht bis ähm äh 1019 äh wer da geboren wie geboren is' aber bei mir/ #00:55:17-1#
>
> ...
>
> D2: /Hmm, also das is', äh, das is', weiß ich nich' also mein äh, äh, problematisch is' auch, ähm, mein, mein, ähm, Opa und Oma v/hmm, väterlicherseits, da war die Familienverhältnisse auch nich' so gut, dass man da noch, äh, äh, Geschicht'n saugen könnte. Und des is' schon längst tot. Und v/von mütterlicherseits, äh hätt' ich Geschicht'n saug'n können, ähm, war 's für mich damals nich' interessant und jetzt is' interessant, sind alle tot und äh, ich hab' ganz andere Sorg'n, ich kann mich damit nich' beschäftig'n, ich würde gerne auch mit Familienstamm äh mich beschäftigen, es is' auch nich' so, dass ich hier in Computer geb'n kann und so 'n äh äh Familienstamm Nachname geb'n und dann komm' 15 Generation'n zurück. Den Nachname gibt 's bei uns seit 23, 1923 also D. (Nachname der Familie), ich, wir heiß'n D., mein' Mutter ist Seite D. (Geburtsname der Mutter) und aber andere Brüder heiß'n anders, wir sind drei Brüder und ein Schwester, die aus äh Balkan nach Türkei gekomm'm sind und in drei verschiedene Städte verteilt word'n, also is' ähm Adapazarı, wo wir herkommen,

> Istanbulnähe, äh Kütahya und Eskişehir in äh, etwas zentraler. Aber sind alle drei, voneinander getrennt word'n, also wenn, wenn D1 sich irgendwann 'mal interessier'n würde, ja, „wo kommt mein Vater her?", dann, äh, kann sie in, landet sie in Adapazarı und dann, Kütahya warst du auch schon 'mal mit uns ne (bestätigend)? #00:56:52-0#
>
> ...
>
> D2: Kütahya, wo mein Mutter dann Mutter dann kommt und dann, äh, mit denen hab'm wir auch kein Kontakt. Und dann da hört 's auf. Gibt 's bestimmt geht 's bestimmt weiter, also mit, es gibt auch Ver/ähm, genauso wie die Sudetendeutsch'n Vereine, gibt 's auch von, ähm, Balkantürk'n Vereine, auch gut, wann nehm' ich die Zeit auf mit den'n Kontakt auf, mit den'n, **jetzt** gut, gib' 's äh, Facebook, könnte ich über äh mich damit beschäftigen, aber die Jugoslaw'n, also äh aus Jugoslawien kommende Türk'n, also das is' ja auch sehr interessant eigentlich, ma/Geschichte mein vaterlicherseits, endet in ein Dorf in Küt/**Adapazarı**, interessiert mich eigentlich wenig, weil mein Mutter, geht nach äh Bulgarien und Rumänien und dann äh Jugoslawien, äh kam noch von Jugoslawien kam'n auch viele Türk'n äh, nach, die sind besser organisiert. Und dann die von Rumeli ähm, also die von Jugoslawien waren auch etwas äh wohlhab'nder, äh Leute, aber von Bulgarien oder Rumänien sind arme Bauern. Aus Dörfer vertrieb'm word'n sin' und da denkt man nicht Geschichte da denkt man, „äh was krieg' ich heute Abend, w/wie heute Abend zum Essen, was krieg' i/da dann zum Ess'n?" und ich glaub' desweg'n äh, gibt 's da auch, ähm, Geschichte nicht. Die ich dann **leicht** 'raus/äh, finden kann (1s). So, D1 langweilt sich schon. #00:58:23-8#

Der abschließende Satz: „D1 langweilt sich schon", könnte noch einmal anzeigen, dass D2 nicht von einer Tradierung an seine Tochter ausgeht.

Schulische Vermittlung D2

Anmerkung: D2 besucht als Kind und Jugendlicher selbst die Schule in der Türkei. Das ist ein wichtiger Unterschied zu den meisten anderen Eltern die zumindest im Laufe ihrer Schulzeit nach Deutschland gekommen sind.

Eine Aufgabe des heutigen Schulunterrichts sieht D2 in der „Völkerverständigung". Schulgeschichte solle auch einmal Positives über türkische Geschichte aufzeigen, das sei gut für türkischstämmige Kinder. Schule solle somit gegenseitige Anerkennung und Ehrfurcht erzeugen, indem positive geschichtliche Verbindungen in der Vergangenheit aufgezeigt würden. Auch wenn es viele Dinge gebe, die „uns" trennen würden, gebe es auch viele Gemeinsamkeiten.

> D2: [Klar. Ja also das kann ich schon, äh, sehr gut empfehl'n und das is' dann auch, ähm, das **junge Generation**, das is' auch nich' so, äh, problematisch dann sieht, aber dann auch äh positiv äh begegnet, also das würde türkische äh Kinder hier dann auch gut tun, finde ich. #00:28:58-0#
>
> ...
>
> D2: [Ich hab' das nur die Türkei gemacht und ähm, ich könnte mir so

vorstell'n also das da ähm, das hmm, dass die Jugendlich'n oder Kinder dadurch ähm, äh ge/dadurch gezeigt wer/wird, also ähm (1s), „so negativ is' des auch nicht". Es gibt auch, äh, also es geht nich' nur um Kriege, ähm, aber auch gegenseitige äh, Ehrfurcht und Anerkennung gab 's damals anscheinend auch, also sonst hätte man sich dann nicht so, äh in die Richtung interessiert und ähm (1s), es gibt aber auch, äh in, in äh, welche Stadt weiß ich nich', also das ähm, ähm, Stadt, also wo äh ein Erob/ deutscher Eroberer mit der Kopf von ein osmanischer Krieger unter seine Fuß, also das sind äh also das gibt 's dann wiederum **auch** und ähm, man kann dann aber auch, äh das als Anlass nehmen, äh, dass die äh, Jugendlichen miteinander äh, in Dialog kommen, diskutier'n. Und äh, mit der Zeit ähm das zum Beispiel, wenn äh, wenn ich jetz', was ich wunderva/ wunderbar finde, ähm Fran/Franzos'n und Deut/(Anmerkung der Interviewerin: PC gibt im Hintergrund laute Geräusche von sich) Deutschen? Fran/Franzos'n und Deutsch'n (Anmerkung der Interviewerin: das Telefon klingelt), wie die jetzt miteinander zum Beispiel, ähm ähm, nach dem Zweite Weltkrieg, äh, gefund'n hab'm, also äh, gemeinsame Geschichte gibt 's. Es gibt schon viele Sach'n, die uns trennen, aber äh, hmm, Gemeinsamkeit'n gibt 's auch, auch in weit in die Geschichte auch und das äh junge Generation zu übermitt'ln, fände ich sehr interessant. #00:31:00-6#

Zusammenfassung

Wer?

Tabelle 5.20: Wer vermittelt Geschichte?

Familie	**Schule**
• Großmutter (mütterlicherseits) • Großvater (väterlicherseits) • D2 (Vater) • D1 (Tochter) • D3 (Mutter) • Zeitzeug*innen aus der Familie	• Lehrer (Persönlichkeit) • Schule als Teilbereich der Politik

An wen?

Tabelle 5.21: An wen wird Geschichte vermittelt?

Familie	**Schule**
• D1 (Tochter) • D2 (Vater)	• D1

Was?

Tabelle 5.22: Was wird an Geschichte vermittelt?

Familie	Schule
Wissen: • **Familiengeschichte:** Gegenstand Fotoapparat, Taschenmesser, Migrationsgeschichte • **türkische Geschichte:** Adapazarı, Kütühaya, Familiengeschichte (Gegenstände), Atatürks Bruch (Kultur, Religion, Kleidung, Schrift, Traditionen), Migrationsgeschichte • **deutsch-türkische/türkisch-deutsche Geschichte:** Türkenkammern (Waffen, Pferde, Sattel, Zelte, Schwerter, Bogen des Osmanischen Reichs), Gastarbeiterbewegung/ Migrationsgeschichte • **deutsche Geschichte:** Familiengeschichte von D3, Drittes Reich, Nationalsozialisten • **Epochen und Zeitabschnitte:** Mittelalter (Burgen, Ritter), Zeiten Avalons • **Religionsgeschichte:** Christentum, Islam, Judentum • **Entwicklungen, Vergleiche:** technischer Fortschritt • Schulgeschichte von D2	**Wissen:** • **Kriegsgeschichte:** Drittes Reich, Leben der Menschen im Dritten Reich • **Epochen und Zeitabschnitte:** Industrialisierung, Weimarer Republik • **Nationalgeschichte:** Ägypten, Sowjetunion, China, Römer, Griech*innen/griechische Mythologie/griechische Gött*innen/ Götter • **Entwicklungen, Vergleiche, Umstände:** Untergang, Vergleich Bayern – England • **Metaebene** über geschichtliche Quellen

Haltungen: • Eigenengagement und freie Entscheidungsmöglichkeit als wichtige Voraussetzungen für eine Beschäftigung mit Geschichte • Wichtigkeit der deutschen Geschichte • Fortschrittshypothese • „Immer wieder verdammte Dritte Reich." (D2) • Geschichte ist nichts zum Verstehen. • Geschichte ist nichts für junge Leute. • Mittelalter und Ritter sind etwas für Jüngere (D1). • Geschichtsbewusstsein ist etwas für Leute, die keine anderen Sorgen haben (D2), also nichts für eine Arbeiter- und Bauernfamilie. • Geschichtsbewusstsein bedeutet jahrhundertealte Traditionen (D2). • Antihaltung zum eigenen Vater (von D1 und D2) • Türkische Geschichte verhindert durch den Bruch mit Atatürk eine Weitergabe von Traditionen (D2).	

Wünsche:	**Wünsche:**
von D1: • Familiengeschichte, Migrationsgeschichte, Gastarbeiterschaft • Erklärungen **von D2:** • türkische Geschichte, Geschichte des Osmanischen Reichs • (Sprache [von D1 explizit nicht erwünscht]) • Verbindungen Deutschland – Türkei: Atatürk in der preußischen Militärschule, europäische Sammlungen osmanischer Gegenstände, Orientexpress in Bagdad, 1700, Kaiser, deutsch-türkische/türkisch-deutsche Feste, Gewänder, Pferde • Zeit Kaiser Friedrichs	• „wichtige andere Länder“

Auch bei Familie D spielt türkische Geschichte in der Familie eine deutlich größere Rolle als in der schulischen Vermittlung, auch wenn die Weitergabe von türkischer Geschichte hier hauptsächlich von D2 angestrebt wird. D1 zeigt sich weitgehend pragmatisch, möchte von Geschichte das wissen, was mit ihr zu tun hat und damit einen Nutzen mit sich bringt, so zum Beispiel die Migrationsgeschichte der Familie sowie deutsche Geschichte, weil sie sich als Tochter einer Deutschen selbst als „Deutsche“ identifiziert. Damit könnte auch einhergehen, dass sich D1 mit den schulischen Themen weitgehend einverstanden zeigt, nur die Vermittlung von Geschichte „wichtiger anderer Länder“ einfordert. Allgemein ist die Familie für die Tradierung emotional bedeutsamer Geschichte vorgesehen, die Schule für die Vermittlung von Fakten und verlässlichem Wissen.

In einigen Passagen des Interviews fällt auf, dass ein Austausch zwischen D1 und D2 und somit eine direkt beobachtbare intrafamiliäre Tradierung nur dann stattfindet, wenn sich D2 auf die Schwerpunktsetzungen von D1 einlässt (zum Beispiel das Mittelalter oder der Zweite Weltkrieg).

Wozu (Funktionen)?

Tabelle 5.23: Wozu wird Geschichte vermittelt (Funktionen)? Gegenüberstellung Jugendliche und Eltern

D1	D2
• „Völkerverständigung“ • „Fehlervermeidung“ • „Faszination Geschichte“	• „Identitätsbildung“ • „Daseinsberechtigung“ • „Etablierung von Werten“ • „Völkerverständigung“ zum Abbau von Vorurteilen • „Völkerverständigung“ zum Aufbau von Respekt • „Fehlervermeidung“ • „kritisches Reflektieren“ • „Faszination Geschichte“

Tabelle 5.24: Wozu wird Geschichte vermittelt (Funktionen)? Gegenüberstellung Familie und Schule

Familie	Schule
• „Faszination Geschichte“ • „Identitätsbildung“ • „kritisches Reflektieren“ • „Etablierung von Werten“ • „Fehlervermeidung“	• „Völkerverständigung“ • „Fehlervermeidung“

Die von D2 angesprochene „Daseinsberechtigung“ bezieht sich vor allem auf seine Position in der eigenen Familie. Das wurde aber bereits ausgeführt (siehe *5.2.3 Fallbeispiel D: „Römisches Reich is‘ auch ziemlich cool.“ (D1)*).

Der Familie sind die Funktionen „Faszination Geschichte“, „Identitätsbildung“, „kritisches Reflektieren“, „Etablierung von Werten“ und „Fehlervermeidung“ zuzuordnen, der Schule „Völkerverständigung“ und „Fehlervermeidung“. Hier fällt erneut auf, dass der Schule mehr die Aufgabe der „Völkerverständigung“, der Familie mehr die „Identitätsbildung“ zugeschrieben wird.

Wie? - Medien

Tabelle 5.25: Unter Zuhilfenahme welcher Medien und „Wertevermittler*innen“ wird Geschichte vermittelt?

Familie	Schule
• Filme („Die Welle“) • Zeitzeug*innen • (Koran mit handschriftlichen Notizen/Bibel als generelle, aber ungenutzte Möglichkeit) • Erlebnisse/Ausflüge • Museen/Ausstellungen (Türkenkammer in Dresden) • Spiel „Age of Empires“ • Gegenstände (Taschenmesser, Fotoapparat) • Bücher („Mein Kampf“) **Wünsche:** • Zeitschrift Geo (Tradierungswunsch von D2)	• Quiz (zum Beispiel Familienduell, Jeopardy)

Insgesamt fällt bei den Medien auf, dass großer Wert auf Anschaulichkeit und Abwechslung gelegt wird. Das betrifft sowohl die Schule als auch die Familie. Das entspricht zum einen dem Wunsch von D1 der „Faszination Geschichte“, zum anderen könnte das auch auf die unterschiedliche Identifikation von D2 und D1 zurückzuführen sein: D1 identifiziert sich überwiegend „deutsch“, D2 „türkisch“. Möchte D2 dennoch seiner Tochter „türkische“ Geschichte nahebringen, ist der Einsatz anschaulicher Medien sicherlich sinnvoll.

Wie? - Umstände

Tabelle 5.26: Wie wird Geschichte vermittelt?

Familie	Schule
• nachlesen • Geschichten erzählen/unterhalten (wird nur begrenzt genutzt) • „Wahrheitsgehalt“	• „erzählen“ • auswendig lernen • kontinuierliche Darstellung/Entwicklungen, aber auch Sprünge • Wiederholungen, der immer gleichen Themen, Überblick • „wahre“ Geschichte: nachvollziehbare historische Quellen statt Einzelmeinungen, selbstkritischer Umgang mit Geschichte, aber auch verzerrte Darstellungen **Wünsche:** • Darstellungen aus verschiedenen Perspektiven • lebendige Aufbereitung • abwechslungsreiche Themen statt ständige Wiederholungen • Unabhängigkeit des Geschichtsunterrichts von der Politik (D2)

5.3.5 Fallbeispiel F: „Ich denk‘ die Kinder, die bekomm‘m des jetzt zwar vermittelt, aber erst, we‘ ma‘ älter is‘, reifer is‘, denk‘ man ‚ah, die Geschichte war schon wichtig‘“ (F3)

Intrafamiliäre Tradierung F1 und F2

Anmerkung: Einige Textstellen, die der intrafamiliären Tradierung zuzurechnen sind, finden zwischen allen Gesprächspartner*innen statt und werden daher nicht doppelt ausgeführt, sondern folgen bei der intrafamiliären Tradierung der Eltern.

Intrafamiliäre Tradierung und schulische Vermittlung F1 und F2

F1 bringt im Folgenden zum Ausdruck, dass sein Geschichtslehrer der 13. Klasse ihm beigebracht habe, dass sich Geschichte immer wiederhole und auch die großen Herrscher immer wieder die gleichen Fehler machen würden, wie Napoleon und Hitler. Darauf steigen dann auch F3 und F5 ins Gespräch ein, die nach Erklärungen su-

chen, warum dem so sei (wie der Übermut der Personen, zeitliche Fehlplanungen, der Wintereinbruch oder Emotionen im weitesten Sinne). Auch F1 merkt an, dass man immer an derselben Stelle in Stalingrad in Russland gescheitert sei und hinterfragt an dieser Stelle kritisch, ob man wirklich aus Geschichte lerne.

F5 ergänzt, dass auch die Türken das gleiche Problem gehabt hätten. Vielleicht ist das der Versuch, an F1 türkische Geschichte heranzutragen, indem Verknüpfungen hergestellt werden zu Themen, die F1 selbst angesprochen hat. Ähnlich ist dies auch, wie bereits erwähnt, bei Familie D zu beobachten (siehe *5.3.4 Fallbeispiel D: „Immer wieder verdammte Dritte Reich." (D2)*). F5 ergänzt außerdem einige Fakten wie den Blitzkrieg in Deutschland und er spricht von Österreich, Polen und der Ukraine. Dass hier ein Austausch innerhalb der Familie in der Erhebungssituation stattfindet, wird dadurch deutlich, dass F5 erzählt und F1 mit dem Einwand „Winter, ja" seine Aufmerksamkeit zum Ausdruck bringt:

> F1: Dass, dass man sieht, des hat in der, ich glaub' in der letzt'n Klasse, in der 13. Klasse hat uns des 'mal unser G'schichtslehrer, G'schichtslehrer g'sagt, ähm, dass sich in der G'schichte alles immer wieder wiederholt. Und dass auch immer wieder von groß'n Herrscher immer wieder die gleich'n Fehler gemacht hab'm. Ich glaub', des war zwischen, also mit Napoleon und Hitler und dass sie denselb'm Fehler g'macht hab'm und dass s'e, ich glaub', mehr oder weniger an derselb'm Stelle in Russland, äh, wie, Stalingrad war des glaub' ich, dass s'e da einfach den Winter unterschätzt hab'm, mit ihrer Armee und dass s'e desweg'n beide genau an der Front g'scheitert sind. Und und des find' ich lustig, weil die meist'n sag'n ja „aus der G'schichte lernt ma', aus den Fehlern lernt man" quasi. Aber anscheinend is' doch nich' so. Also ich mein', Hitler (1s) wusste ja bestimmt von Napoleon [und sein'n Feldzüg'n und seinen Fehler. #00:22:45-5#
>
> F5: [Der is' ja, der is'. Der is' übermütig geword'n. #00:22:45-4#
>
> F1: Genau, genau. Hmm. #00:22:45-4#
>
> F5: Der hat gedacht, der schafft des vorm Ende vom Sommer. [Der hat selber nich' gedacht, dass die dort häng'n bleib'm. #00:22:49-7#
>
> F1: [Hmm, ok, ok. #00:22:49-7#
>
> F5: Und die Türken hab'm den gleich'n Problem auch gehabt, vor Wien [damals. Hätt'n sie Wien eingenomm'm, wär'n sie bis nach Deutschland oder England vorgestoß'n. #00:22:58-6#
>
> F3: [Hmm (bestätigend). Ja, der Winter hat uns aufg'halt'n. #00:23:00-6#
>
> F5: Ha'm die Russ'n des gleiche auch, ha/ha'm wir auch durch den Winter. #00:23:03-8#
>
> F3: Bitte? #00:23:03-8#
>
> F5: Mit die Russ'n? Zwisch'n die Russ'n. #00:23:04-9#
>
> F3: Hmm (bestätigend). #00:23:04-9#
>
> F5: Die Russ'n hat echt sehr v/oft der Winter g'holf'n, weil sonst wär'n die Russ'n scho' längst weg aus'n Fenster g'wes'n, ne (bestätigend) (schmunzelt). Oder der Deutsche hat ja gedacht, Blitzkrieg. Warum heißt das Blitzkrieg? Weil er alles ganz schnell eingenomm'm hat. Erst Österreich dazu

> gehört, Tschechei, Pol‘n gleich eigenomm‘m, Ukraine/ #00:23:23-0#
>
> F2: /Hmm (bestätigend)/ #00:23:23-0#
>
> F5: /Na hat er gedacht, mit Moskau ka‘ ma ‘s a/mach‘n. Es hätt‘ zwei Monate noch äh gereicht, der hätt‘ Russland eingenomm‘m. Des hätt er g‘schafft, dann is‘ der Winter kommen, [dann war ‘s aus. #00:23:32-7#
>
> F1: [Winter, ja. #00:23:32-7#
>
> F5: Und dann gab ‘s noch dieses Ding. Stalingrad. Geburtsstadt von Stalin, er will ‘s um jed‘n Preis halt‘n, Hitler will um jed‘n Preis dies‘n Geburtsort ei/ einnehm‘m, desweg‘n ha‘m s‘e sich doch verbiss‘n. #00:23:47-4#
>
> F1: Hmm, hmm, hmm (bestätigend). #00:23:47-4#

Des Weiteren führt F1 an, im Geschichtsunterricht die deutsche Kultur kennenzulernen, was für seinen Alltag aber nicht so wichtig sei. Es stellt sich die Frage, ob er damit meint, dass Geschichte für den Alltag nicht so wichtig sei. Er führt hier an, man könne für die Zukunft lernen, dies wird aber nicht weiter ausgeführt und wirkt an dieser Stelle wie eine leere Floskel, vor allem, weil F1 ja vorher auch erwähnt, man könne beobachten, dass oft eben nicht für die Zukunft aus Geschichte gelernt werde. Dann kommt er noch einmal ausführlicher auf den Nationalsozialismus zu sprechen, den sie acht Jahre durchgenommen hätten. Was er daraus gelernt habe sei, immer kritisch zu sein. Er führt das am Beispiel Hitler aus: Das ganze Volk sei ihm blind gefolgt aufgrund eines scheinbar guten Gedankens. Er spricht auch den Film „Die Welle“ an, als Beleg dafür, dass soetwas jederzeit wieder passieren könnte und man daher immer skeptisch sein sollte. Schließlich erwähnt er die in der Schule tradierte Haltung: „Nazis sind schlecht.“ als das, was er gelernt habe. F2 ergänzt, dass Geschichte momentan unbedeutend für ihn sei, vielleicht in der Zukunft eine Rolle spiele, vor allem, um mitreden zu können. F4 betont das Wissen im Allgemeinen und fordert in der Schule nur Grundwissen so einfach wie möglich zu vermitteln, Interessierte könnten dann nachher Geschichte studieren:

> F1: Ansonst‘n, ich mein‘, ma‘ lernt ja auch die Kultur mit kennen, ja, also die deutsche Kultur auch ziemlich stark, aber hmm so so direkt im Alltag würd‘ ich ‘s nich‘ als wichtig empfind‘n. #00:24:04-3#
>
> ...
>
> F1: [Für die Zukunft lernen, ja. #00:24:12-6#
>
> ...
>
> F1: Hmm, zum Beispiel, ähm (1s), in Bezug auf Nationalsozialismus (schmunzelt) wieder, was wir jetz‘ wirklich jetz‘ acht Jahre oder was durchg‘nomm‘a ha‘m (I schmunzelt). Ähm, es Einzige, was ich wirklich d‘raus g‘lernt hab‘, is‘, dass man eig‘ntlich immer kritisch sein sollte und mit allem kritisch umgeh‘n sollte. Weil ich glaub‘, jetz‘ am Beispiel Hitlers sieht ma‘ ja eig‘ntlich direkt, wie **blind** des Volk eig‘ntlich sein kann, ja, und dass ma‘ einfach so stumpfsinnig is‘ und dann einfach ein‘n Mensch‘n folgt, nur weil er (1s) **scheinbar** gute Gedank‘n hat, ja und dann vorgibt, „Ja, ich werd‘ euch Arbeit besorg‘n und dank mir wird alles besser. Folgt mir, gehorcht mir und des langt.“ Und ich glaub‘ bei, äh im Film „Die Welle“ war des doch so, dass er dann vo/dass die Schüler behauptet hab‘m „ne (verneinend) so‘was kann nich‘ mehr passier‘n, dass ‘n Diktator an die Macht kommt, und dann is‘ es

doch passiert und zwar klass‘nintern dann. Und **des** is‘ wirklich es Einzige, was ich mir eig‘ntlich aus ‘n G‘schichtsunterricht g‘merkt hab‘, dass ma‘ wirklich **skeptisch** sein soll einfach. #00:25:22-0#

...

F1: ... Und Nazis sind schlecht, genau (I, F3 und F4 lachen). Des war ‘s. Genau, ja. Argument Ende. #00:25:41-7#

...

F2: Im Moment brauch‘ ich ‘s gar nich‘ (1s), aber **vielleicht** für die Zukunft, irgendwann, keine Ahnung. Ja, für die Zukunft is‘ es wichtig, aber im Moment is‘ es eher unwichtig (1s) für **mich**. #00:26:02-2#

...

F2: Ja um mitzured‘n, wenn irgendjemand diskutiert, dass ich auch mitred‘n kann oder äh. #00:26:16-3#

F4: So allgemeines Wiss‘n. #00:26:19-8#

...

F4: Also ich, ich denke die Geschichte bis, **bis** zum Studium, so so **einfach** wie möglich, nur Grundwissen bisschen, von ganze Weltgeschichte bisschen und wer interessiert, kann studier‘n (1s), find‘ ich. Sonst wird zu schwer für Nich‘-Interessierte, sag‘ ich so. #00:26:49-4#

Im nächsten Ausschnitt streicht F1 heraus, dass das Eigeninteresse sehr wichtig sei, damit man im Unterricht etwas lernen könne. Das könnte von F5 tradiert sein, der diesen Aspekt ebenfalls anspricht:

F1: /Ich mein‘, we‘ ma‘ sich für ‘n Fach kein bisschen interessiert und wenn man sagt „des geht mir vielleicht am Hintern vorbei“. Und man lernt, man lernt und trotzdem will es nich‘ einfach in Kopf rein, ja? Ich mein‘, ich hab‘ ‘s ja mit **erlebt**, da muss ma‘ wirklich Interesse **erzwing‘n** und auf Dauer geht des net gut. [Ja. #00:27:58-5#

In der nächsten Passage geht es um den Einbürgerungstest, zu dem allerdings ich selbst den Impuls gebe. Dadurch entsteht ein intrafamiliärer Austausch: F1 hat sich diesen selbst einmal angesehen. F4 erzählt aus seinen eigenen Erfahrungen. F3 stellt die Sinnhaftigkeit des Tests generell in Frage, indem sie zu bedenken gibt, dass auch ein „Otto normaldeutscher Verbraucher“ die Fragen nicht beantworten könne:

I: /Also, auch zum Beispiel, ich hab‘ mir ‘mal dies‘n ähm, dies‘n Einbürgerungstest ang‘schaut, unglaublich, also, ich mir denk‘ „muss ma‘ des wirklich wiss‘n (schmunzelt), wenn ma‘ da [wohnen will?“ Also. #00:30:49-9#

F1: [Muss man die Bundeskanzler in der Reihenfolge wiss‘n, oder nich‘? [Wenn ich mich net täusch‘, ich hab‘ da ‘mal reing‘schaut. #00:30:49-8#

F3: /Ich glaub‘, des würde net a‘mal Otto normaldeutscher Verbraucher des wiss‘n, ne (bestätigend)?/ #00:31:01-7#

...

F4: Kann, kannst di‘ erinnern, bei den, ich bin vor 20 Jahre hergekomm‘. Bei

die Einbürgerungstest hat der Beamte mir gefragt „er sind **Innen**minister momentan“, oder Auß‘nmisister, hat selber Antwort nicht gewusst (I schmunzelt). #00:31:40-8#

F3: Er hat selber nicht gewusst, ja (lacht). #00:31:43-1#

F1 merkt an, dass er sich vom Unterricht mehr über den Nahostkonflikt gewünscht hätte. Er wisse nur, dass das mit Israel und Palästina zu tun habe, Amerika die Schutzmacht Israels sei. Hier vertritt er eine gegensätzliche Meinung zu anderen Interviewpartner*innen, zum Beispiel zu A1, der angibt, dies würde durchaus durchgenommen werden. Es bleibt fraglich, ob es F1 hier nicht wieder mehr um Politik als um Geschichte geht. Die Passage ist aber auch für die intrafamiliäre Tradierung interessant, weil es zu einem Austausch zwischen F5 und F1 kommt. Man könnte behaupten, dass F5 die „Herausforderung“ von F1 annimmt und sein Anliegen, zu wenig über den Nahostkonflikt in der Schule zu erfahren, direkt versucht zu erfüllen, indem er im Folgenden verschiedenste Fakten aufzählt. Dabei betont F5 Israel und die falsche Darstellung in den Medien. Damit vermittelt F5 auch, dass die Medien keine verlässliche Quelle seien, er spricht von der Vertreibung und den Palästinensern als Buhmann, von den Amerikanern, die sie dort angesiedelt hätten, von Jerusalem, den Terroristen und den Kreuzzügen:

F1: Aber des ja auch so ‘ne Sache, was ma‘ im Schulunterricht hätte mehr durchnehm‘m müss‘n und zwar **Nahostkonflikt** allgemein. Weil da weiß i‘ auch **ziemlich wenig** d‘rüber, muss ich jetz‘ ehrlich zugeb‘m. Ich mein‘, i/ich weiß, dass halt irgendwie **Israel** und Palästina sich irgendwie weng jetz‘ in die Haare gekriegt hab‘m, in den letzt‘n Jahr‘n, oder Jahrzehnt‘n und dass jetz‘ Isra/Israel jetz‘ einfach sich als Staat oder oder zumindest Israel als **Staat** anerkannt wurde jetz‘ allgemein, ich glaub‘ auch von Amerika, weil ‘s ja die Schutzmacht is‘ oder so. Keine Ahnung. #00:36:04-7#

F5: Es hat ja den Staat Israel nich‘ gegeb‘m. [Es hat nur den Staat Palästina gegeb‘m. #00:36:06-7#

F1: [Ja, ja, genau, neun/49 oder so wurd‘ ‘s dann glaub‘ ich [zum Staat. #00:36:08-0#

F3: [Ja. #00:36:08-0#

F5: [Und des weiß keiner und des find‘ ich ja auch schade, we‘ ma‘ in die Nachricht‘n sieht und sagt man gleich „der Buhmann is‘ der Palästinenser“. #00:36:13-2#

F1: Ja. #00:36:13-2#

F5: Aber dabei, dass die Israelis da einmarschiert sin‘ und es mit gewaltsam alle **vertrieb‘m** hab‘m, da gibt ‘s ja Bilder, die Städte, was jetz‘ in Palästina sind, des war‘n alles nur Zelte, **nur** Zelte. Die durft‘n nicht raus, die durft‘n nix mach‘n, so ha‘m s‘e dann aufgebaut. Und jeder sagt jetzt „der Buhmann ist der Palästinenser und der Israeli hat schon recht“ und jeder sagt dann, dass s‘e Terrorist‘n sin‘, aber dabei, was nach ‘m Zweit‘n Weltkrieg, auch wieder, dann sin‘ ma‘ wieder am Zweit‘n Weltkrieg, ne (bestätigend) (F5 und F3 lachen)? #00:36:39-5#

F3: [Wir komm‘m da net weg (lacht). #00:36:39-5#

F5: [Vertrei/Vertreibung von **Jud‘n**, dass der Ami des, die angesiedelt hat, da g‘sagt hat „ihr seids jetzt dort“. #00:36:47-7#

F3: Ich glaub‘, des war‘n die Engländer, weil/ #00:36:47-5#

F5: /Die Engländer und die Amis. Die ha‘m g‘holf‘n, dass die da einfach/ #00:36:50-2#

...

F5: Islamistische, denn was damals die Kreuzzü/äh/züge war‘n, sind jetz‘ [halt diese Islamist‘n, sag‘n ‘mal, die Hardcore-Fundamentalist‘n gibt ‘s überall. #00:37:20-4#

F3: [Jetz‘ sind die Isla/Islamist‘n (schmunzelt). (2s). Ja natürlich, des gibt ‘s bei den Christ‘n genauso. #00:37:25-0#

F5: Schau dir die Amis auch, die Mormonen und des ganze Zeug, die sind ja auch ganz hart, die jetz‘ leb‘m. #00:37:27-2#

Dann geht F1 auf die tradierte Haltung der Schule ein: Man dürfe überhaupt nichts über Juden sagen, es würde einem als Deutscher die Schuld und Verantwortung am Zweiten Weltkrieg gegeben. Dann nimmt er sich als Sohn türkischstämmiger Eltern etwas zurück. Er fragt sich, ob dies auch mit der Lehrerperson und dem Alter zusammenhängen könnte. Die Tradierung zeigt sich auch in der wörtlichen Rede „ihr habt des und des falsch g‘macht“, er spricht die NSDAP und die Konzentrationslager an. Auch F5 unterstützt F1 in seiner Aussage:

F1: Ich, ich find‘ des auch krass, also ich bin jetz‘ kein Antisemit, aber ich find‘ ‘s krass, dass man **nichts**, aber auch wirklich gar nichts geg‘n Jud‘n sag‘n darf, also zumindest kommt es mir so vor. Denn sobald man irgendwie sagt „ihr habt des und des falsch g‘macht“, is‘ man **sofort** Antisemit und wird als Nazi bezeichnet. Aber egal, also so kommt ‘s mir zumindest vor. Und ich, ich find‘ ‘s auch schade, dass man im G‘schichtsunterricht, also, ich weiß nich‘, ob ‘s an den Lehrern la/selber lag, weil die war‘n jetz‘ die sin‘ meist‘ns Ü50 g‘wes‘n, ja? (Anmerkung der Interviewerin: kurze Unterbrechung durch F3, die fragt ob ich noch Tee möchte) Und, ähm, kein Lehrer find‘ ich, kann objektiv unterricht‘n, also, da fließt irgendwo auch sein, seine eigene Meinung mit rein, seine eig‘nen Erlebnis‘ mit rein. #00:38:08-6#

...

F1: Und ich fand ‘s auch krass, dass die (1s) auch wirklich zum größt‘n Teil versucht ha‘m, uns dann Schuldgefühle einzured‘n, also dass wir uns quasi verantwortlich fühl‘n müss‘n, für des, was in Zweit‘n Weltkrieg getan wurde. Ich mein‘, wa/also jetz‘ nich‘ in mein‘ Fall, ja, ich mein‘, meine Eltern komm‘m aus Türkei, ähm, sondern äh deutsche Großeltern so‘zag‘n, dass man sich für die noch verantwort‘n muss, was die damals im Zweit‘n Weltkrieg getan ha‘m, also dass die dann da wirklich Mitglieder in der NSDAP war‘n oder dass die dann auch wirklich in dies‘n ähm KZs dann mitgearbeitet hab‘m, ja un/nd dass wir dann uns immer noch schuldig fühl‘n müss‘n und uns ‘ann quasi, wie soll ich sag‘n, sehr vorsichtig gegenüber (1s) Jud‘n äh verhalt‘n müss‘n, ja, ich mein‘, ich persönlich kenn‘ ich kein‘ Jud‘n, aber. #00:38:54-4#

I: Aber des heißt, des des kommt auch im im Unterricht so ‘rüber? So als

ähm [als ob wir für die Großelterngeneration einsteh'n müss'n? #00:39:02-8#

F1: [Hatt' ich schon ziemlich stark des Gefühl. Ja, hatt' ich schon ziemlich stark des Gefühl, weil, ähm, wie soll ich sag'n, [es war/ #00:39:08-4#

F5: [Sie war'n alle böse. #00:39:13-2#

Anmerkung: An dieser Stelle sei noch einmal an Favas Ergebnisse erinnert, die in ihrer Diskursanalyse ebenfalls beschreibt, eine Übernahme von Schuld und Verantwortung der Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft werde erwartet, andere Haltungen würden nicht zugelassen. Auch die bei Fava beschriebene Differenzierung anhand der Großelterngeneration kommt bei F1 zur Sprache (siehe *3.5.5 Favas rassismuskritische Diskursanalyse zur Erziehung nach Auschwitz in der Einwanderungsgesellschaft*).

Dann bemängelt F1, in der Schule generell nicht diskutieren zu dürfen, vor allem in den unteren Jahrgangsstufen. Auch hier unterstützt er dies mit Zitaten der Lehrkräfte. Ab der 12. Klasse sei dies dann aber besser. Auch F3 (wobei sie hier für F2 spricht) und F2 selbst merken an, dass man nicht diskutieren dürfe. F5 ergänzt, wie wichtig es sei, eine eigene Meinung zu haben und Dinge kritisch hinterfragen zu dürfen. Hier sei auch noch einmal auf die Textstelle verwiesen, in der F1 angibt, er habe von der Geschichte gelernt, Dinge immer zu hinterfragen und skeptisch zu sein:

F1: [Hmm, hmm (bestätigend). Vor allem, ähm, weil auch nich' Raum für Diskussion g'lass'n wird in den Klassen dann, also im im Unterricht. Weißt, sobald jemand dann seine Meinung sagt, dann sagt der Lehrer, ich übertreib' 's jetzt wieder, sagt „nein, es is' so, wie ich sag'. Leb' damit, find' dich damit ab, damit damit vor kann" (F4 lacht). Ok, sag'n ma' so, in der 12., 13. Klasse war 's nicht wirklich **so brutal**, da durft' ma' diskutier'n. Da gab 's sogar einzelne Stund'n, wo ma' dann nur diskutier'n konnt'n. #00:42:19-3#

F3: Aber F2 hat nicht diskutiert. #00:42:19-3#

F1: Aber, jetzt zum Beispiel in seiner Zeit, genau, weil er is' ja jetz' 14, 15 und ich mein', er hat ja noch keine Meinung, sozusag'n. Er hat noch nich' viel Erfahrung, obwohl er jetz' eig'ntlich auch mittlerweile halbwegs reif is', halbwegs. #00:42:33-1#

...

F2: [Ja. Ja, 'was sag'n will, dann sag'n die Lehrer meist'ns, äh „Ich will nicht diskutier'n." und mach'n einfach weiter oder „Hör auf zu diskutier'n." oder so. #00:43:52-5#

F5: Des find' ich schade, des find' ich schade, weil die Meinung vom Schüler geh'n unter und die woll'n des auch nicht hör'n, dass dann ein Schüler sagt, „Warum? Vielleicht war'n die Juden Schuld." **zum Beispiel**, des woll'n s'e ja net hör'n. Die woll'n bloß sag'n, das, „den Stoff ha'm ma' durch, fertig, Deutschland war böse", aus (F4 schmunzelt). Weißt (I schmunzelt)? Äh, find' ich scho' net, also. #00:44:13-2#

Schulische Vermittlung F1 und F2

F1 geht darauf ein, dass er von der 5. bis zur 11. Klasse Geschichtsunterricht eher uninteressant gefunden habe. Es sei dabei um den Zweiten Weltkrieg und den Nationalsozialismus gegangen, das sei eher uninteressant gewesen. Erst später wären aktuellere Themen besprochen worden, wobei F1 hier mehr auf Politik als auf Geschichte eingeht. Das könnte auch daran liegen, dass beide in einem Schulfach integriert sind. F1 merkt an, dass trotz der Wiederholungen nichts hängengeblieben sei. Ihm sei vor allem der aktuelle Bezug wichtig:

> F1: Ok, ok, also sag‘ ma‘ so, von der fünft‘n Klasse bis zur (1s) zehnt‘n, elft‘n, fand ich G‘schichte eig‘ntlich ziemlich (1s) uninteressant. Und, ab der zwölft‘n, dreizehnt‘n ha‘m wir wirklich ang‘fangt auch aktuelle Them‘m zu behand‘ln, also sprich jetz‘ aktuelle Politik. Wer hockt überhaupts, ähm im Bundestag drin, was beschließ‘n die, wie entsteh‘n Gesetze ecetera. Ähm, davor war ‘s halt nur (1s) hauptsächlich Zweiter Weltkrieg, also immer nur Nationalsozialismus und des ging **mir** besonders auf ‘n Geist, aber is‘ jedes Jahr immer wieder g‘macht ha‘m/ #00:02:18-2#
>
> F2: /Ja. #00:02:18-2#
>
> F1: Immer wieder. Komischerweise is‘ **nichts** häng‘n geblieb‘m. Also ich kann mich an **wenig** erinnern, ja? Und ich mein‘, er is‘ ja jetz‘ g‘rad‘ mitt‘ndrin, in der Phase, aber wie g‘sagt, so in der Oberstufe, zwölf, dreizehn‘ Klasse, die letzt‘n beid‘n Jahre war‘n eig‘ntlich ziemlich int‘ressant dann. Weil ‘s halt auch ‘n aktuell‘n Bezug hatte, weil ma‘ ‘was damit anfang‘n konnt‘ wirklich, ja, genau. #00:02:37-8#

F1 gibt an, Schulgeschichte sei uninteressant, im Laufe des Gesprächs führt er dann aber immer wieder Aspekte an, die er spannend gefunden habe im Geschichtsunterricht. Er betont vor allem die Abläufe und die kontinuierliche Entwicklung:

> F1: Also so richtig spann‘nd fand ich ‘s eig‘ntlich wir‘li‘ **nichts** (I schmunzelt), aber, ähm, ich muss sag‘n, die ganz‘n Abläufe, wie des geregelt is‘, also sprich, wie ‘n Gesetz z‘ Beispiel entsteht und dass es doch wieder Jahre dauern kann, bis so‘was dann zustande kommt, ähm, fand ich eig‘ntlich schon ziemlich interessant, ja. Genau. Hmm (schmunzelt). #00:03:01-4#

Auch F2 betont, dass es in der Schule schon die ganzen letzten Jahre um den Ersten und Zweiten Weltkrieg gegangen sei, was er ab und zu auch interessant fände, im Großen und Ganzen aber sei das nichts für ihn. Auch er stellt also ähnlich wie sein Bruder F1 die Wichtigkeit der schulischen Geschichtsvermittlung in Frage. Er fordert Abwechslung im Geschichtsunterricht (statt dem ständigen Thema Zweiter Weltkrieg). Alle Gesprächspartner*innen sind sich darüber einig, dass der Zweite Weltkrieg im Schulunterricht eine dominierende Rolle einnimmt und dadurch andere Themen vernachlässigt würden.

> F2: Jaha, eig‘ntlich scho‘ seit den letzt‘n Jahr‘n nur Weltkrieg, der erste und zweite, ja. Und (2s) ab und zu is‘ es interessant, aber im Groß‘n und Ganz‘n is‘ es (1s) nichts für mich. #00:03:22-4#
>
> ...

> F2: [Abwechslung braucht man da scho‘. #00:03:28-5#

Auf die Nachfrage, was sich F2 an Themen wünschen würde, führt er andere Länder an, die Türkei als erstes, aber auch USA, England oder Spanien. Abwechslung sei ihm wichtig. F1 schließt sich seinem Bruder an und wünscht sich die Darstellung anderer Länder im Vergleich. Er betont, dass es in jedem Land anders ablaufe und es deutliche Unterschiede gebe. Er spricht die verschiedenen politischen Systeme an, geht hier also wieder mehr auf Politik als auf Geschichte ein. Am Ende dieser Passage fügt F1 an, auch wenn solche Themen durchgenommen worden wären, er hätte sich wahrscheinlich ohnehin nichts davon merken können:

> F2: Nichts besonderes, aber ‘mal andere Länder, von ander‘n Ländern die Geschichte, also nicht des ganze Jahr durch, sondern immer verschiedene Länder so, ich sag‘ ‘mal Monat pro Monat, einfach neues Land. #00:05:45-7#
>
> ...
>
> I: Ja. Welche Länder würd‘n dich da besonders interessier‘n oder is‘, wär‘ des dir da ga/total egal? #00:05:55-4#
>
> F2: K/ähm, mich als Türke die Türkei als erstes, dann USA, England, Spanien, also alles Mögliche halt. #00:06:06-9#
>
> ...
>
> F1: Kann ich mich eig‘ntlich fast nur anschließ‘n, also ähm, weil in jed‘n Land läuft des ja irgendwie anders ab im Parlament und ich glaub‘, bei den Engländern is‘ so irgendwie House of Commons und oder i/keine Ahnung, wie des da abläuft, und da gibt ‘s doch, glaub‘ ich, ziemlich krasse Unterschiede. Auch wenn s‘e sich Abstimmungen und Wahl‘n und, und wie des Ganze aufgebaut is‘, bei uns kannst ja Bundespräsident ecetera. Und wär‘ eig‘ntlich scho‘ ‘mal interessant, da ‘n Einblick zu bekomm‘, aber (1s) wurd‘ nie durchgenomm‘m bei uns. Ja. Aber net so schlimm, hätt‘ ich mir eh nich‘ merk‘n könn‘n. #00:06:40-0#

In der folgenden Passage geht es um die Umsetzung der Geschichtsvermittlung im Schulunterricht. F1 führt aus, dass sie bis zur Oberstufe meist nur anhand von Texten gelernt hätten, diese hätten auswendig gelernt werden müssen, das sei ihm zu trocken gewesen. Es sei um eine reine Reproduktion gegangen. F3 ergänzt, dass dies auch bei F2 momentan der Fall sei, was zeigt, dass sie sich für den Geschichtsunterricht der Söhne interessiert. Erst in der Oberstufe würden Medien wie Power Point und Videos sowie Bildanalysen, die er als eindrücklich beschreibt, zum Einsatz kommen. Er führt ein Beispiel an und zwar die Darstellung des Elends, der Pest und der Armut im Mittelalter. Visualisiertes würde im Kopf hängen bleiben. F2 ergänzt noch die Gruppenarbeiten, die etwas interessanter seien, weil man sich selbst etwas erarbeite statt dass der Lehrer einem etwas vordiktieren würde, worauf dann wiederum F1 einsteigt und kritisch die eventuell für den Lernprozess im Weg stehende Gruppendynamik anspricht:

> F1: Ähm, also bis zur Oberstufe war ‘s genau so, dass wir einfach ‘n Text vorgesetzt bekomm‘m hab‘m und den quasi einfach auswendig lernen musst‘n und dann in der nächst‘n Stund‘ wurd‘ ‘s abgefragt, einfach reine Repro/Reproduktion. Und ähm in der Oberstufe ähm, war ‘s dann doch mehr mit Medien, also Power Point, Videos, dann auch ähm, Bildanalys‘n. Des

fand ich auch, **ja** stimmt, des fand ich auch ziemlich interessant, au/aus verschiedenen Bildern dann, vor allem im Mittelalter, we' ma' des Elend darstell'n wollt', dass ma' da halt Bettler g'seh'n hat und und mit dies'n ganz'n Pestbeul'n und diese Pestärzte. So'was bleibt halt wirklich im Kopf häng'n, also bisschen 'was Visuelles dann zu ha'm, ja. #00:19:38-7#

I: Okay, aber des heißt, vorher hat des ziemlich g'fehlt. #00:19:37-7#

F1: Ja, ja, absolut, desweg'n kam 's auch so trock'n rüber. Desweg'n find' ich auch, kann, also dadurch **kann** Geschichte nich' interessanter werd'n. Also rein auswendig lern'n, naja. #00:19:52-4#

F3: Macht F2 im Moment auch, auswendig lern'n (schmunzelt). Hauptsache die nächste Stunde, die nächste Ex irgendwie heil rü/überbringen und dann pff wieder vergess'n (schmunzelt). #00:20:00-4#

F2: Des is' **eig'ntlich** so, aber die letzt'n Woch'n mach'n wir mehr Gruppenarbeit. Also des is' interessanter, we' man 's selber 'rausarbeitet und da merkt ma' sich auch mehr, als wenn 's der Lehrer einfach vorsagt oder vordiktiert. #00:20:20-3#

...

F1: Ja stimmt, des wurd' auch ziemlich oft angebot'n, dass ähm ma' so 'ne Auswahl an Them'm hatte, ich glaub' zwanzig Them'n oder 15, zwischen 15 und 20 Them'n. Und man hat sich halt in Grupp'm zu dritt oder zu viert dann hing'setzt und hat sich ein Thema ausg'sucht, was ein' auch wirklich **halbwegs** interessiert hat und hat des dann sich erarbeitet. Meist'ns hat 's dann wieder nich' funktioniert, weil die Gruppendynamik dann immer falsch war (F3 und I schmunzeln), aber ähm trotzdem wes'ntlich besser als reines Auswendiglern'n, ja. Genau. (3s). Ähm, was war d'n noch weng ... #00:21:31-9#

Intrafamiliäre Tradierung F1, F2, F3, F4 und F5

In folgender Passage findet ein Austausch zwischen F3 und F5 statt über deren eigene Schulzeit. Es gibt hier keinen Anhaltspunkt dafür, dass sie dies auch an die Kinder tradieren möchten, die Kinder scheinen hier außen vor, meist auch F4. Sie gehen auf Aspekte der türkischen Geschichte ein, auf den zweiten Selim, den 5. Murat und den 8. Mehmet. F5 erwähnt das eigene Durchlesen als Möglichkeit sich Geschichte anzueignen, auch hier bleibt aber unklar, inwiefern das tradiert wird. Er spricht ganz deutlich seinen Anspruch der intrafamiliären Tradierung türkischer beziehungsweise osmanischer Geschichte an die Kinder aus, wobei die Bereitschaft auf Seiten der Kinder gering bleibt. Vor allem F2 wünscht hier explizit keine Tradierung türkischer Geschichte. Am Ende spricht F1 die Familie (Eltern und Onkel) als „Tradierer*innen" einzelner Geschichten an. Etwas Konkretes fällt ihm dazu nicht ein. Das führt dazu, dass F3 „einspringt" und „600 Jahre Osmanisches Reich" und Wien erwähnt, was man wissen sollte und was wiederum von F1 bestätigt wird. Zum Ende dieser Passage geht das Gespräch wieder in einen Dialog zwischen F3 und F5 über, indem noch einmal das Osmanische Reich und das Jahr 1453 erwähnt wird (in diesem Jahr wurde Konstantinopel eingenommen):

F3: Ich weiß auch nichts mehr von der Geschichte. Weißt du (Anmerkung der Interviewerin: richtet sich an F5) noch, was der 2. Selim und der 5. Murat gemacht hat (lacht)? #00:10:02-8#

F3: Ich weiß sogar, was der achte **Mehmet** g'macht hat (lacht). Freilich kenn' ich mich in der türkisch'n Ding. Auch jetzt net, äh, ich kenn' mich mi'm deutsche G'schichte jetz' mehr aus als mit der türkisch'n, muss ich scho' sag'n, ja, aber ich weiß, wo ma herstamm'm, ich weiß wieviel Jahre es gedauert hat, wer was gemacht hat, des weiß i' scho'. Aber so perfekt, so Hintergründe und so, des kenn' i' mi' jetz' a/nich' so aus. Da musst scho' richtig durchles'n und des ha'm ma a/bloß in der türkisch'n Klass'n g'habt. Aber des bring' ich den'n scho' noch bei. [Des Osmanische Reich. #00:10:33-7#

F2: [Hmm (stöhnt auf). Nein. #00:10:32-3#

I: Würd' euch des denn interessier'n, also wisst ihr da 'was d'rüber so über die türkische Geschichte? Dadurch, dass des ja im Unterricht gar net vorkommt. #00:10:42-6#

F2: Nicht viel. #00:10:44-9#

F1: Nein (schmunzelt). (1s), eig'ntlich, eig'ntlich gar nichts (Anmerkung der Interviewerin: F1 wirkt nachdenklich). (1s). Na ich hör' halt immer wieder, von mein'n Eltern, von mein' Onkel immer wieder so einzelne Geschicht'n und einzelne Details, aber (1s) [so richtig, dass ich mich da viel. #00:11:02-3#

I: [Fällt dir 'was ein g'rad'? #00:11:02-9#

F1: Absolut gar nichts, absolut gar nichts. #00:11:06-1#

F3: **Osmanische Reich**, **600** Jahre, das dürfte reich'n. **Wien**, das sollte reich'n (lacht). [Wir war'n bis Wien. #00:11:11-4#

F1: [Ja genau, Wien sagt mir 'n bisschen 'was, auf jed'n Fall, ja. #00:11:12-8#

F3: Gell? #00:11:15-7#

F5: Ende vom Mittelalter, wenn ich mich net irre. Äh und hat das Osmanische Reich erbracht. #00:11:17-2#

F3: Ja, ja. #00:11:17-2#

F5: 1400, äh, 53? #00:11:19-6#

F3: Hmm (bestätigend). #00:11:19-6#

Im Folgenden zeigen sich die unterschiedlichen Meinungen, die F3 und F5 auf der einen und F1 auf der anderen Seite vertreten. Es geht dabei um die Konzentrationslager und darum, dass F1 anzweifelt, dass die Menschen damals von nichts gewusst hätten. F3 und F5 scheint es hier wichtig zu sein, F1 Gründe aufzuzeigen, warum das so gewesen sei. F1 möchte sich davon aber nicht überzeugen lassen. Die Eltern betonen die damaligen Umstände und F5 veranschaulicht sein Argument mit einem Vergleich der damaligen Zeit und dem Wohnort der Familie und dem Nachbarort. Außerdem vergleicht er die Situation des Zweiten Weltkriegs mit der heutigen Situation in Gebieten wie Afghanistan oder Nordkorea und betont die Einschränkung durch die Medien. Damit unterstreicht er auch den wichtigen Anteil der Medien am Geschichtsbewusstsein im Allgemeinen. Er spricht hier eine Verzerrung des „Wahrheitsgehalts" an, wenn die Menschen genötigt würden nur aus einer ein-

zigen politischen Quelle Informationen zu beziehen. Anders als in anderen Interviews spielt hier deutsche Geschichte in der Familie eine Rolle. Es muss aber auch die Besonderheit des Interviews berücksichtigt werden, bei dem alle Familienmitglieder zusammen am Tisch sitzen und nicht nur Fragen von mir als Interviewerin beantworten, sondern auch miteinander in Interaktion treten. Außerdem erwähnt F5 einen Film, den sie offensichtlich zusammen angesehen haben, was auch daran deutlich wird, dass mir als Einzige im Verlauf der Gesprächspassage nicht klar wird, wovon die Familie spricht. Außerdem gibt F5 die Haltung an, ein Volk dumm lassen zu müssen, wenn man es regieren wolle. Auch hier bleibt offen, inwiefern diese Ansicht an F1 oder F2 tradiert wird:

> F5: /Ha'm 'was Falsches getan, aber dass des Groß/Großteil von Volk nicht gewusst hat, was hinter den KZs abgegangen ist, die wusst'n 's nicht, die wusst'n, dass des bloß Arbeiterlager sin'. Die ha'm gedacht, „ok, soll'n s'e arbeit'n [und soll'n s'e arbeit'n". #00:39:22-4#
>
> F1: [Ja, des behaupt'n s'e auch ständig. #00:39:23-9#
>
> F5: Aber der Größteil hat 's ja selber nich' gewusst, … (unverständlich), wenn s'e dann da reingeführt wurd'n die Familien, wie die geweint hab'm und alles (Anmerkung der Interviewerin: Nebengespräch über das von F3 zubereitete Essen). Des ha'm s'e ja g'wusst. Des ha'm s'e ja bewusst mit der SS g'macht, weil des war'n ja die [richtig eingefleischten Nazis. #00:39:38-8#
>
> F1: [Hmm, hmm (bestätigend). Aber, hmm, des kommt ja auch wieder so unglaubwürdig vor, dass man des ni/mitbekomm'm hat, ich mein', wenn man (1s), also jetz' 'mal ganz bescheuert g'sagt, wirklich ganz bescheuert g'sagt, we' man sieht, dass 'ne Ladung voller Mensch'n in ein Lager reinfährt und nur Staub wieder 'rauskommt, ganz bl/blöd gesagt, ja? Da, ich mein', des muss doch ein'n ins Auge stechen? Äh, i/i/ich glaub' 's einfach net, dass/ #00:40:03-1#
>
> F5: /Des hat den alles int'ressiert. Des hat den nicht int'ressiert. [Des war, des war. #00:40:04-3#
>
> F3: [Vielleicht hatt'n s'e eigene Probleme. Die wollt'n des. (Anmerkung der Interviewerin: Nebengespräch über das Essen). #00:40:07-2#
>
> F5: Des war'n, Hunger und Armut hat 's noch gegeb'm und der Krieg und, und und dann denkst du nicht, wenn du jetzt hier wohnst und jetzt wohnst du in ein'n, in ein'n KZ ist, aber des so abgeschottet is', acht Kilometer keiner hin darf und dann scho' Sperrzone ist, weißt? Dann bekommst du net mit, was in V. (Name einer kleinen Stadt in der Nähe) [abgeht. Des kannst du net wiss'n. #00:40:22-0#
>
> F1: Aber schon, aber, aber dann ke/dann kennst du doch 'ne and/'ne an'der' Familie, die' 'ne Familie kennt, die jüdisch is', [sozusag'n. #00:40:30-3#
>
> F5: [Des ha'm auch viele deutsche Juden, jüdische Familien geholf', in Kellern versteck'n, alles, die wo 's g'wusst hab'm. Nur des Größteil, des war damals nich' wie heute. Heute sind sie viel w/weiter. Die Leute wiss'n des alles von den Medien, damals hat 's keine Fernseher 'geb'm [gar nichts. Es hat 's ja bloß des Nazi-Blatt gegeb'm, nur den einen Rundfunk. #00:40:42-4#

> F3: [Eb‘m, gar nix. #00:40:39-8#
>
> F1: Und [Volksempfänger, oder wie hieß des Ding, ja. #00:40:45-3#
>
> F5: [Und, ja. #00:40:44-9#
>
> F4: Mhm (bestätigend). #00:40:44-9#
>
> F5: Und da ha‘m s‘e nix g‘wusst, hast ja g‘seh‘n bei den ein‘n Film, beim Aufstieg, äh, die die geg‘n die Nazis g‘w/äh, war‘n, die ha‘m s‘e alle dann zug‘macht, die ganz‘n Druckereien. Und dann ha‘m s‘e halt des Volk **so** gelass‘n, wie jetzt auch in Afghanistan, weil die Talibans hat ‘s nur ein‘ Zeitung gegeb‘m, ein‘n Fernsehsender und des hat **zu** die Talibans gehört. Die ha‘m nicht gewusst, was über die Grenze, auch Nordkorea, wer wird Weltmeister, wer is‘ Europameister beim Fußball, wer, was für Stars gibt ‘s es? Die wiss‘n **nicht**, die denk‘n, des is‘ ganze Welt schaut aus wie in Nordkorea, so denkt, des is‘, so denkt des Volk. Nur Studierte, die dann bisschen selbst denk‘n könn‘n, die sind die dann aber auch flücht‘n, aus dem Land. Des Volk musst du dumm lass‘n, dann kannst du reag/äh regier‘n. Wenn des Volk alle Student‘n sind, alle Ding sin‘, dann is‘ aus, weißt? In Nordkorea is‘ so, Afghanistan is‘ so, Pakistan is‘ halb halb so. (1s). Dann kannst ihn‘n Lüg‘ng‘schicht‘n erzähl‘n wie du willst. Des war damals nix ander‘s dann mit ‘n äh Hitler damals. Alles durch‘plant g‘wes‘n, des war nich‘ alles so zufällig, was der da alles g‘macht hat. [Aber ja nicht da. #00:41:47-8#

Eine weitere Passage, die die intrafamiliäre Tradierung veranschaulicht, entsteht, als F5 beklagt, man erfahre zwar über den Ersten und Zweiten Weltkrieg, nicht jedoch darüber, was davor und dazwischen passiert sei. Er erwähnt Erfindungen wie die Waschmaschine, den Kühlschrank, den Fernseher und Düsenflugzeuge, die alle in Deutschland gemacht worden seien. Man würde dies aber meist den Amerikanern anrechnen. Deutschland gebe man stattdessen nur die Schuld am Ersten und Zweiten Weltkrieg. F1 und F2 beantworten die indirekt gestellte Frage, wobei F1 auf die Weimarer Republik eingeht, F2 auf die Goldenen 1920er Jahre und die Weltwirtschaftskrise. Hier entsteht eine Weitergabe in umgekehrter Richtung direkt im Interview, indem sich F3 sehr daran interessiert zeigt und einräumt, von den Goldenen 1920ern noch nie etwas gehört zu haben. So wird F2 zum Vermittler von Geschichte an seine Mutter. F5 steigt ins Gespräch ein und ergänzt Charleston und Charlie Chaplin als „typische“ Merkmale dieser Zeit:

> F5: Schon, die z/zeig‘n ja aber auch nich‘, was die Deutsch‘n zwisch‘n Erst‘n und Zweit‘n Weltkrieg und auch **vorm** Erst‘n Weltkrieg, was sie für die Welt eig‘ntlich getan ha‘m. Was die für Erfindungen g‘macht hab‘m, die meist‘n wiss‘n net, wo die Waschmaschine herkommt, Kühlschrank, Fernseher, alles, des is‘ alles deutsche Erfindungen. Auch in Zweit‘n Weltkrieg, direkt d‘rin, was da alles scho‘ erfund‘n wurde, mit die Düsenflugzeuge und alles, weiß keiner. Jeder denkt immer, des war der Ami, weißt? Und des is‘ a/schade, die zeig‘n immer bloß, na, es war Deutschland Schuld, Erster Weltkrieg, Zweiter Weltkrieg war Deutschland Schuld und dazwisch‘n, was zwisch‘n Erst/und Zweit‘n Weltkrieg is‘, weißt du ‘was da Bescheid (Anmerkung der Interviewerin: richtet sich an F1)? #00:43:08-2#
>
> F1: War da nicht ‘mal so Weimar? [Weimarer Republik, ne (verneinend) oder

war des davor? #00:43:08-5#

F2: [Die Goldenen Zwanziger. #00:43:10-2#

F3: Bitte, was? #00:43:09-3#

F2: Die Goldenen Zwanziger. #00:43:10-7#

F3: Die Goldenen Zwanziger? [Weltwirtschaftskrise. #00:43:11-4#

F5: [Ja, des, aber sonst weiß auch aber ‘haupt keiner, die denk‘n, zwisch‘n 1914 und 45 war nur Dunk‘l. Nur Krieg. Da hat ‘s nix gegeb‘m, keiner hat gelach‘, kein gar nix. [Jeder war in Armut. #00:43:21-1#

F3: [Die Goldene Zwanziger, hab‘ ich gar nich‘ gewusst. Aha. #00:43:24-6#

F5: ‘türlich, Charleston, Tanz, da da, weißt scho‘, Charlie Chaplin und, und und, wer hat ‘s ‘n noch ‘geb‘m damals (schmunzelt)? #00:43:33-5#

F3: Da musste F2 frag‘n (lacht). #00:43:34-8#

Folgendes Beispiel veranschaulicht einen Austausch innerhalb der Familie und innerhalb der Erhebungssituation, bei dem es um den Wohnort der Familie und dessen Geschichte geht. Dieser Ort sei gegen eine andere Stadt eingetauscht worden. Die Passage ist auch für die Identifizierung interessant, weil die Gesprächspartner*innen darauf zu sprechen kommen, was es für sie bedeuten würde, wäre die Geschichte anders verlaufen: Dann wären sie heute Tschechen und keine Deutschen. Darauf wurde an anderer Stelle bereits eingegangen (siehe *5.1.7 Fallbeispiel F: „In meine Adern fließt türkisches Blut, aber so unsere Verhaltensweise, wie wir so red‘n und wie wir hand‘ln so, des is‘ schon mehr Deutsch“ (F5)*).

F5: X. (Kleinstadt in Süddeutschland) wurde ja eingetauscht damals, äh, die Österreicher, glaub‘ ich, ha‘m uns freigegeb‘m und ha‘m dafür irgendeine andere Stadt dafür bekomm‘m oder so‘was. #00:47:40-6#

F1: [Cheb. Cheb. #00:47:41-2#

F3: [J/ #00:47:41-2#

F5: [Cheb. #00:47:41-2#

I: [Du schaust ganz entsetzt (schmunzelt) (Anmerkung der Interviewerin: richtet sich an F1). #00:47:43-8#

F1: [Ja. #00:47:43-8#

F5: [Des wär‘ ma‘ jetz‘ Tschech‘n. #00:47:43-8#

F4: Eigentlich X. (Kleinstadt in Süddeutschland) g‘hört Tschechei. #00:47:49-5#

F5: [… (unverständlich). #00:47:54-6#

F2: [Gehörte. #00:47:54-6#

F4: Gehörte. #00:47:51-7#

F3: Gehörte. #00:47:51-7#

F4: Gehörte, stimmt. #00:47:51-7#

F3: Böhmen. Wir war‘n fast 400 oder 500 Jahre, oder? Oder war ‘s zu viel? War ma‘ äh unter der Herrschaft von Böhmen. Und irgendwann äh sind sie auf die Idee gekommen, dass sie Österreich da irgendwie da unt‘n die Stadt

> und hier getauscht hab'm (lacht). #00:48:11-2#

Wie sehen intrafamiliäre Tradierungssituationen aus? Darauf antwortet F4, als er beschreibt, sie würden Geschichte nicht „durchnehmen", aber durchaus darauf zu sprechen kommen, wenn beispielsweise ein Thema im Fernsehen aufgeworfen würde. Das Fernsehen dient hier also als Initiator. F3 unterstreicht vor allem F5s Rolle als intrafamiliärer „Geschichtstradierer": Wenn F5 zu Besuch sei, würden sie über Geschichte sprechen. Insgesamt scheint die Familie sehr viel weniger auf türkische Geschichte festgelegt zu sein als beispielsweise Familie A oder D2. F1 ergänzt die Großeltern als mögliche Quellen von Geschichte. Die Großeltern würden laut F1 vor allem auch kleine Anekdoten erzählen. Der Anspruch von F5 bezüglich der intrafamiliären Tradierung von Geschichte übersteigt die Vorstellungen der restlichen Familie. F3 zeigt, dass sie F5s Vorhaben, im Sommer den Kindern Geschichte zu lehren, nicht ernst nimmt, indem sie humorvoll anmerkt, dann auch Abfragen und Schulaufgaben einzuführen, F2 „droht" mit Auszug. F5 betont dann aber noch einmal, dass er es für relevant halte, etwas über die osmanische und türkische Geschichte zu wissen und erwähnt als Jahreszahl 1923 und Atatürk, worauf auch F1 und F3 einsteigen und auf Atatürk zu sprechen kommen. F3 spricht das Alkoholproblem und den Stress Atatürks an, woraus F1 folgert: „Finger weg vom Alkohol". Hier geht es also um das Lernen persönlichen Verhaltens aus Atatürks Leben. In jedem Fall findet hier ein gegenseitiger Austausch über Atatürk statt:

> F4: Und Geschichte, wieder auf die Frage zurückzukomm'm, wie wichtig is' Geschichte für uns. Wenn das Thema irgendwie im Fernseh'n kommt, dann red'n wir darüber, aber es is' nicht so, dass wir jetzt hinsetz'n „so jetz' nehm' ma Geschichte durch" (lacht). So in/ #00:55:49-1#
>
> F1: /Ja, stimmt. #00:55:49-3#
>
> F5: [Das war dieses Jahr. #00:55:51-6#
>
> F3: [Is' es eig'ntlich **nicht** oder wenn wir äh zusammen sin' (Anmerkung der Interviewerin: unverständlicher Kommentar im Hintergrund) vor all'm mein Bruder fängt dann nati/gerne mit der Geschichte und so weiter an. **Dann** red'n wir darüber, ja. Aber so, dass wir sag'n, es **immer** wichtig (1s), eig'ntlich nicht. #00:56:06-5#
>
> I: Aber wenn ihr dann d'rüber sprecht, ähm, spielt dann auch die türkische Geschichte 'ne wichtige Rolle oder? #00:56:13-0#
>
> F3: Doch (1s). Schon (Anmerkung der Interviewerin: sehr leise und zurückhaltend). Also allgemein die ganze Geschicht'n, also von der ganz'n Welt, ganze Epoche, aber türkische Geschichte is' eig'ntlich schon. #00:56:21-3#
>
> F1: Da red'n sogar die Großeltern dann mit (F3 schmunzelt). #00:56:26-2#
>
> I: Des heißt, die erzähl'n dann so bisschen 'was auch von [von dem, was sie so erlebt hab'm? #00:56:30-4#
>
> F1: [Ja, ja, ja, ja, aber des sind halt eher so kleinere [Anekdot'n. #00:56:32-5#
>
> F5: [Ja, aber so richtig durchgenomm'm ha'm ma' 's bis jetzt noch nicht so richtig, so, des wird dieses Jahr gescheh'n, wenn der Sommer komm'm sollte. #00:56:40-8#

F1: Ähm (skeptisch). #00:56:41-0#

F3: Woll‘n wir alles durchnehm‘m und dann wirste Ex‘n schreib‘m, dann wer‘n s‘e Schulaufgab‘m (Anmerkung der Interviewerin: unverständliche Kommentare und Laute im Hintergrund). #00:56:45-9#

F2: Ich zieh‘ weg (I lacht). #99:56:50-6#

F5: Na ma‘ sollt‘ scho‘ wiss‘n, wenigsten‘ a paar Punkte, wo ma‘ herkommt, was wir war‘n und bis 1923 war ‘s ja noch des Osmanische Reich, seit 1923 is‘ es erst Türkei (1s). Des ha‘m ma da a‘ net gewusst, kenn i‘. #00:57:07-4#

F1: Atatürk kennt man halt, ja genau, des war ‘s dann halt schon. #00:57:09-8#

F5: Der Vater aller Türk‘n. #00:57:09-6#

F1: Genau, der der war halt gut, [der hat a‘ ‘was Gutes gemacht, aber der is‘ dann auch we‘en Alkohol oder so‘was g‘storb‘m? #00:57:14-4#

F5: [Is‘ aber bloß a Künstlername. #00:57:12-5#

F4: Ja, ja, siehst, des war viel zu viel Stress für den armen Mann (F3 und I lachen). #00:57:21-7#

F1: Ja, ja, freilich (F3 und I lachen). (2s). Finger weg von Alkohol. #00:57:19-5#

Im folgenden Auszug spricht die ganze Familie über ein PC-Spiel, das als Medium von Geschichte dient, nämlich das Spiel „Assassin‘s Creed“. Die Familie betont, man würde durch das Spiel einiges erfahren und sich durch die Anschaulichkeit auch merken können. Letzteres spricht vor allem F2 an. Auch mir möchte insbesondere F1 das Spiel nahelegen, was ebenfalls ein Ausdruck von Tradierung ist, in diesem Fall über die familiären Grenzen hinaus. F4 empfiehlt mir Youtube, um mehr über dieses Spiel zu erfahren. F3 schlägt vor, ähnlich spielerisch auch im Geschichtsunterricht zu lehren, weshalb diese Passage auch für die schulgeschichtliche Tradierung interessant ist. Man könnte auch Spiele für den Schulunterricht konzipieren. Inhaltlich geht es hier um türkische Geschichte und um die Eroberung Konstantinopels, was F2 anführt. Das ist auch besonders deswegen eindrücklich, weil F2 an keiner anderen Stelle im Interview auf türkische Geschichte eingeht. Ist das Spiel „Assassin‘s Creed“ somit auch die Möglichkeit der Eltern und des Onkels, die Kinder für türkische Geschichte zu begeistern? Es folgt ein Austausch aller Anwesenden über die Assassinen, insbesondere Ezio. Die Passage endet mit einer Vielzahl historischer Fakten von F5 (Syrien, Kreuzzüge, Osmanisches Reich, 1091, Seldschuken, Anatolien, Saladin, Jerusalem) wobei unklar bleibt, inwiefern es sich dabei um eine stattfindende Tradierung handelt. Auf jeden Fall versucht F5 hier im Interview das Interesse von F1 und F2 zu nutzen, um ihnen weitere Informationen über die osmanische Geschichte zukommen zulassen.

F2: [Des hab‘ ich alles durch ‘n Spiel erfahr‘n. #00:11:30-9#

F3: [1091, sind wir es erste Mal nach/ #00:11:31-0#

I: /‘N [Spiel? #00:11:31-4#

F3: [Durch was? #00:11:31-4#

F2: Ja, also es gibt ‘n Spiel Assassin‘s Creed und des is‘ auch so

g‘schichtlich. #00:11:35-4#

F5: Ja, des find‘ ich net schlecht. Die zeig‘n auch, ja auch, wenn ‘s weng a/ bisschen brutales Spiel is‘, aber die zeig‘n schon richtige reelle Sach‘n, was damals gegeb‘m hat und wann und wo. #00:11:44-5#

I: Okay, und da kriegt ma‘ des so mit mit der Geschichte? #00:11:45-2#

F2: Da hab‘ ich mir auch vieles g‘merkt und jetzat is‘ eig‘ntlich so Konstantinop‘l dran, wie ‘s erobert wurde oder **fast** erobert wurde, sag‘ ma‘ so. #00:11:55-4#

...

F3: So könnte man ein Unterricht eig‘ntlich gestalt‘n, denk‘ ich, ne (bestätigend)? Spielerisch, klar natürlich. #00:12:03-2#

F5: Spielerisch muss es, ma‘ muss so mach‘n, dass des ja jed‘n interessiert und nicht langweilig einfach, dass da vorne einer redet und die [Hälfte einschläft. #00:12:11-7#

F3: [Und g‘fall‘n. #00:12:10-6#

F4: Spez/Speziell Spiele entwick‘ln für die Schule. #00:12:15-2#

F5: Kann man mach‘n zum Beispiel. #00:12:15-7#

… (Smalltalk, Frage nach dem Spiel)

F2: Hmm, ja, also, man spielt ein‘n Mann, ein Assassine und/ #00:12:33-1#

F1: /Attentäter is‘ des/ #00:12:33-1#

F2: /Ja Attentäter/ #00:12:38-5#

F1: /Sozusag‘n/ #00:12:34-7#

F2: /Ma‘ muss/ #00:12:35-3#

F5: /Die hat ‘s wirklich gegeb‘m. #00:12:36#

F2: Ja.

F5: Die Assessin‘n hat ‘s wirklich gegeb‘m, ja. #00:12:40-6#

F2: Ja, man muss halt immer **einen** bestimmt‘n Feind eines Sultan oder so muss man ermord‘n und **während** der Mission, sag‘ ich ‘mal, erfährt man auch mehr über die Geschichte. #00:12:53-8#

...

F3: Die Assassinen, die ka‘ ma‘, glaub‘ ich mit den äh Ninjas glaub‘ ich, oder Ninjas/ #00:13:09-8#

F5: /Oder mit die jetzig‘n Kommandos/ #00:13:10-4#

F4: /[vergleich‘n. #00:13:10-4#

F3: [vergleich‘n. #00:13:10-4#

F5: Des is‘ wie a Spezialeinheit, hmm, äh, die hat ‘s wirklich gegeb‘m und des sind die erst‘n Spezialeinheit‘n, was in der Geschichte aufgetret‘n is‘. Des war ‘n kleine Gruppe, die musst‘n rein (räuspert sich), irgendeinen entweder entführ‘n oder umbring‘n und wieder raus. Und nicht die richtige Armee, dass es rein geht und die hat ‘s wirklich gegeb‘m. #00:13:25-4#

F3: Aber sind dadurch muslimische Einheit‘n gewes‘n, [die Assassinen.

#00:13:26-9#

...

F5: Ja, des war'n so/Syrien, aus Syrien waren die. Weil vor, vor d'm Osmanisch'n Reich 1091 war'n ja 200 Jahre, knapp 200 Jahr'n war'n ja die Seldschuk'n, auf Anatolien. Des war'n ja auch Türk'n. Die die Kreuz/äh gegen die Kreuzzüge gekämpft hab'm. Saladin und des Ganze. #00:13:47-5#

F4: Saladin war a' im Spiel, ne (bestätigend)? #00:13:47-8#

F5: Ja, des is' ja der, der, der König g'wes'n, der wo dann zum Schluss (F3 lacht) Jerusalem doch wieder eing'nomm' hat und dann den Fried'n gemacht hat oder so. Und danach sind die osmanisch'n, es, es sind die Osman'n gekomm'm (1s). Aber man lernt bei dem Spiel scho' viel mit, weil des is' immer 'ne Ära, und dann heißt es ja „und da würde jetzt des erobert und da wird jetzt des angegriff'n" (unverständliches Nebengespräch zwischen F3 und F4) und die Jahr' die Jahre und alles, ok, ich sag' bisschen schon brutales Spiel, aber man bekommt viel mit. Scho' spielerisch … (unverständlich) ich mir im … (unverständlich) des alles im Kopf behalt'n. #00:14:20-5#

F3: Und des is' der Held sozusag'n. [Also den, den man spielt (Anmerkung der Interviewerin: Familie zeigt mir die Verpackung des Spiels). #00:14:22-5#

I: [Das ist der, den man spielt, ja, ok. #00:14:25-4#

F3: Ja. #00:14:25-4#

F4: Auf der Rückseite is' bisschen mehr drin. #00:14:30-0#

F1: Wie heißt der Typ? #00:14:28-4#

F2: [Ezio. #00:14:35-4#

F4: [Ezio. #00:14:35-4#

F1: [Ezio. Stimmt. Stimmt. #00:14:35-4#

I: [Ezio. #00:14:35-4#

F3: Ezio. Is' italienisch, oder? #00:14:34-5#

F4: Auf Youtube gibt 's paar Videos. #00:14:41-1#

Bei den Städtenamen findet ein kurzer Austausch zwischen den Familienmitgliedern statt, wobei unklar ist, ob F2 die Informationen ebenfalls aus der Schule kennt (was aber durchaus denkbar wäre) oder von der Familie (was ebenfalls denkbar wäre). F3 ordnet hier ihr eigenes Wissen dem Schulunterricht zu:

F5: Und auch Städtenam'm zum Beispiel geschichtliche Städtenam'm, es weiß keiner, warum heißt Münch'n Münch'n, was bedeutet Münch'n, oder was hab' i/bedeutet Hamburg, Frankfurt. #00:47:18-8#

F3: **X**. (Interviewort und Wohnort der Familie) (I lacht)? #00:47:17-5#

F5: Des is' äh zwisch'n X. (Kleinstadt in Süddeutschland) (Anmerkung der Interviewerin: F5 verwendet hier den alten Namen der Stadt X.) und was war des? #00:47:23-8#

F2: X. (Kleinstadt in Süddeutschland) (Anmerkung der Interviewerin: F2 verwendet hier den alten Namen der Stadt X.). #00:47:25-8#

> F3: X. (Kleinstadt in Süddeutschland) (Anmerkung der Interviewerin: F5 verwendet hier den alten Namen der Stadt X.). Siehst, das weiß ich noch von HSU, war des ich gelernt hab‘ (lacht). Ne (bestätigend), das is‘, das is‘ bei mir hängen beblieb‘m da, siehste. #00:47:31-0#

Dass F4 von F5s geschichtlichem Wissen überzeugt ist und damit F5 als „Tradierer“ anerkannt wird, zeigt sich auch darin, dass er ihm rät, Geschichte zu studieren:

> F4: Du sollst Geschichte studier‘n (I lacht). #00:05:19-7#

F3 vertritt die Meinung, als sie von ihrem eigenen Geschichtsbewusstsein berichtet, dass Geschichte erst ab einem gewissen Alter interessiere, sie sich im Alter der Kinder auch nicht dafür interessiert habe. Damit zeigt sie sich auch einverstanden für ein eingeschränktes Geschichtsinteresse der Kinder:

> F3: Aber ab ‘m gewiss‘n Alter. Also ich denk‘ ma ‘mal, in (1s) ihr‘m Alter hat mich Geschichte auch Null int‘ressiert (F3 und I lachen). Ich hab‘ ‘s ‘mal gehört, des is‘ okay, aber ich denk‘ mir ‘mal, irgendwann int‘ressiert man sich. #00:49:29-8#

F5 berichtet von den „Was-ist-was“-Büchern, die er als Kind/Jugendlicher selbst als geschichtliches Medium genutzt habe, um beispielsweise von den Wikingern oder dem Römischen Reich zu erfahren. F3 und F4 verdeutlichen, dass dies heute nicht mehr zeitgemäß sei. Das zeigt, dass hier die selbstgenutzten Medien der Eltern nicht an die Kinder tradiert werden, weil die Eltern sie selbst als für zeitlich überholt einstufen. F3 benennt Google und Wikipedia, F4 den PC im Allgemeinen und das Fernsehen als heutige Quellen. F5 legt die Präferenz auf das Internet als Medium von Geschichte und zieht dies auch der intrafamiliären Tradierung vor:

> F5: Ich hab‘ alles von „Was-is‘-was“-Bücher in Bücherei immer g‘holt. Und da hat mich die Wikinger und und und des Römische Reich und dieses Ding hab‘ ich ma‘ g‘holt und keine anderen G‘schicht‘n. #00:49:47-9#
>
> F3: Tja, jetz‘ ha‘m **die** Google. [Wir musst‘n des immer/ #00:49:51-4#
>
> ...
>
> F4: Ja damals gab kein PC, [kein Fernseh‘n. #00:49:56-9#
>
> F3: [Wikipedia. #00:49:56-9#
>
> ...
>
> I: Welche Rolle würdet ihr denn sag‘n, spielt Geschichte in eurer Familie als Ganzes? Also is‘ es euch zum Beispiel wichtig, den/n Kindern da auch ‘was mitzugeb‘m oder, oder geht ihr auch zu euren Eltern und fragt da ‘was, was euch interessiert, also? #00:50:15-3#
>
> F4: Die, die googlen … (unverständlich). #00:50:17-7#

F5 drückt sein Bedauern darüber aus, dass an Tradition bereits vieles verloren gegangen sei und weiterhin verloren gehe, vor allem auch durch die Migration nach Deutschland. Auch die Sprache gehe verloren, sie würden in der Familie meist Deutsch sprechen. F2 ergänzt, dass er Türkisch mit seinen Freunden als Geheimsprache nutze. Das zeigt seine Wertschätzung für die türkische Sprache und damit die Tradierung der Sprache als Teil der Tradition:

> F5: Es is‘ halt so, die Tradition, **viele** sind verlor‘n gegang‘n, weil die sind ja

scho‘ die dritte Generation jetz‘. Erste Generation uns‘re Eltern, wir sin‘ die zweite, dritte, jetz‘ gibt ‘s schon noch mittlerweile die vierte Generation und des geht alles verlor‘n. Die Sprache geht langsam verlor‘n, also wir k/äh wir sprech‘n auch bei meiner Mutter jetzt daheim, wir red‘n eig‘ntlich nur Deutsch. Ganz selt‘n, also mit mein‘n Eltern okay, Türkisch, dann mein Schwester und mein Schwager ab und zu ‘mal Türkisch, aber sonst auch mit meiner Schwester und we‘ ma‘ da hock‘n, irgend‘was diskutier‘n, also zu 95 Prozent eig‘ntlich, ja? Es geht alles verlor‘n. Noch ein Jahrzehnt oder noch zwei Jahrzehnte und dann könn‘n über die Hälfte überhaupt kein Türkisch mehr und wo sie herkomm‘m erst recht net. #00:51:02-3#

F2: In der Jug‘nd benutzt man ‘s auch als Geheimsprache, wenn ein‘n keiner versteh‘n soll. Ja so red‘ ich ab und zu mit mein‘n Freund‘n türkisch, ja. #00:51:12-5#

...

F3: [Des is‘ wirklich cool, die könn‘n Deutsch, die könn‘n Türkisch, die könn‘n italienisch, na gut, noch nich‘. #00:51:246#

Nun soll auf die Zeitreisefrage eingegangen werden, weil dies eine eindrückliche Passage für die Tradierung in der Familie darstellt. Im Laufe des Gesprächs zeigt sich, dass sich die Einstellung von F1 bezüglich der Vergangenheit und der Gegenwart wandelt. Zunächst spricht er auf romantische Art und Weise davon, in die 1960er/1970er Jahre zurückreisen zu wollen. Die Eltern versuchen ihn stattdessen davon abzubringen, indem sie auf die Fortschritte der heutigen Zeit gegenüber der Vergangenheit eingehen, wovon sich F1 schließlich auch überzeugen lässt. Die Begründungen der Eltern – zum Beispiel Bibliotheken zu Fuß aufsuchen zu müssen – scheinen F1 zu desillusionieren. Auch der Verzicht auf die heutige Technik, wie Internet und Handy, trägt dazu bei. Der Versuch der Kombination, nämlich Internet in die damalige Zeit mitzunehmen, lassen die anderen Familienmitglieder nicht zu, indem sie darauf aufmerksam machen, dass dies nicht funktionieren würde:

F1: Also jetzt spontan, wirklich spontan, jetz‘ mi/mit, in meinem Alter wäre ich gerne in 60ern, 70ern, um ehrlich zu sein, hauptsächlich weg‘n Musik, weil ich mache selber auch Musik, spiel‘ Gitarre, bisschen Keyboard. Genau und eher in die Zeit, weil ich kann mir net vorstell‘n, dass irgend‘ne and‘re Zeit für mich mehr in Frage komm‘m würde. Allein/ #00:58:24-5#

I: /Und was würdest du dir dann da so anschau‘n? #00:58:24-8#

F1: Äh, nich‘ anschau‘n, aber ich, ich find‘, also des was man sieht und was man hört, was in der Zeit los war, also dieses Lebensgefühl allgemein, diese Flower Power, also ich mein‘ jetz‘ nich‘ Drog‘n, ja doch auch schon mit (I lacht), [einbegriff‘n bisschen. #00:58:39-3#

F5: [Die Zeit. #00:58:39-3#

F1: Auch einfach diese Freiheit, dass dieses Lockere einfach, mein‘ heutzutage jetz‘ in der Jugend is‘ es ja so, vor allem jetzt wo alles digitalisiert is‘, jetz‘ über Facebook und und, und dass man ‘s nur chattet. Dass ma‘ sich da wirklich getroff‘n hat und am Lagerfeuer Gitarre g‘spielt hat und und auch drauß‘n gezeltet hat und im Freien war. Und da wirklich mehr unternomm‘m hat, ähm, und, und des gibt ‘s halt, find‘ ich (1s), ähm, nich‘ in der Zeit jetzt.

Also des is‘ wirklich, wie soll ich sag‘n, eher Computerspiele und wie g‘sagt Facebook, Twitter und und weiß ich nich‘ was und und lauter Videospiele und und/ #00:59:15-2#

F4: /Youtube. #00:59:18-3#

F1: Youtube (1s), genau. [Also fänd‘ ich ziemlich cool, wenn ich, wenn ich in der Zeit aufg‘wachs‘n wär‘ und dann Woodstock, Jimy Hendrix, also geiler geht ‘s net, ja. #00:59:29-6#

F4: [Aber damals … (unverständlich). Aber wäre langweilig ohne PC [in diese Zeit, ohne Fru/ohne Fruty loops. #00:59:35-4#

F1: [Ich hab‘ doch meine Gitarre, des langt, ja okay, stimmt, stimmt, ja. #00:59:40-8#

...

F1: [Ja, ja, also dauerhaft könnt‘ ich ‘s auch net leben, ne (verneinend) dauerhaft könnt‘ ich wirklich nich‘ leb‘m. [Also da müsst‘ ich auf zu viel Komfort verzichten als dass ich dann ja. #01:01:07-7#

I: [Des heißt, du willst dir des ‘mal anschau‘n, hmm, ok. #01:01:07-7#

F3: Hmm, kein Handy. #01:01:07-7#

I: Was würde dir am schwerst‘n fall‘n? #01:01:10-2#

F1: Internet. Ja, vor all‘m Internet, weil/ #01:01:16-9#

F3: /Ja da gibt ‘s Bücher, dann müss‘n ‘s Enzyklopädien [und so weiter durchwälz‘n. Woah, ja (schmunzelt). #01:01:16-9#

F1: [Oh Gott, des dauert ja viel zu lang‘, des dauert viel zu lang‘. #01:01:21-6#

F3: Alphabetisch und dann hast du so solche Bände da (Anmerkung der Interviewerin: deutet einen dicken Wälzer an) (I lacht) und du musst es ‘raussuch‘n. #01:01:27-9#

F1: Is‘ viel zu altmodisch (F3 und F1 lachen). #01:01:26-8#

I: Des heißt, es hätte sowohl Vor- als auch Nachteile [in der Zeit zurückzure/ #01:01:32-7#

F1: [Ja, doch eindeutig, eig‘ntlich sogar fast mehr Nachteile eig‘ntlich, ja. #01:01:36-3#

F4: Für, für mein Abschlussprojekt musste ich, was weiß ich, 30 Bibliotheken [**zu Fuß** laufen müssen und dann Dokumente sammeln. #01:01:48-9#

F1: [Hmm (bestätigend). #01:01:48-9#

…(kurzes Gespräch über die Abschlussarbeit von F4)

F1: Ähm, ja doch Internet und was da noch/ #01:02:22-1#

F2: /Handy. #01:02:22-1#

F1: Handy, ja **alles** eig‘ntlich alles, alles [Elektrische irgendwie. #01:02:26-7#

F3: [Ja, ja, meine Güte. #01:02:26-6#

F4: Also in die Vergangenheit mit PC und ‘m Handy, wäre geil (F3, F4 und I lachen). #01:02:34-4#

F1: Ja genau, genau. #01:02:33-9#

F3: Bitte? #01:02:33-9#

F2: Mit Internet. [Also wenn ich jetz‘ PC und Handy hab‘ ohne Internet. #01:02:40-3#

F3: [Mit Internet. Ja eb‘m, was hastn da davon (lacht)? Stell dir vor, F2, du hättest dein Handy dabei und hättest mit der Zeitmaschine wärst dann beim Kolumbus gelandet (lacht). #01:02:49-6#

F4: Aber es gab kein, kein GPS, kein äh [kein Server, du hast reine Maschine (lacht). #01:02:56-4#

F3: [Würde nich‘ funktionier‘n. #01:92:55-2#

F2: Oh Gott. #01:92:55-2#

F1: Oh Gott. #01:02:58-5#

Anmerkungen: An dieser Stelle soll noch einmal auf die Theorie von Welzer und Kolleg*innen verwiesen werden, die von einer gemeinsamen Verfertigung von Geschichte im Familiengespräch ausgeht. Das kann hier vor allem am Wandel der Bezugnahme von F1 deutlich gemacht werden: Durch die Argumentationen der anderen Familienmitglieder gibt F1 den Standpunkt der Wertschätzung für die Vergangenheit (spezifischer die 1960er/1970er Jahre) auf und wendet sich der Überzeugung der Fortschrittlichkeit der Gegenwart und Zukunft hin (siehe *3.5.4 Die Forschungsgruppen um Welzer und die Frage nach der intrafamiliären Tradierung von Geschichtsbewusstsein bezüglich des Zweiten Weltkriegs*).

Außerdem möchte ich auf den Begriff der „Gruppenpolarisierung“ von Turner und Kolleg*innen verwiesen, die hier zu beobachten ist (siehe *3.3.5 Theorie der sozialen Identität nach Tajfel und Turner*).

Die nächste Passage beschäftigt sich mit der Frage nach den Gegenständen. Dabei findet ein intrafamiliärer Austausch statt, wobei auffällt, dass sich vor allem F4, der im bisherigen Gespräch eher zurückhaltend war, nun rege beteiligt. Auch wenn aus dem Gespräch die Weitergabe nicht immer ganz eindeutig wird, fällt auf, dass die Wohnung von geschichtlich bedeutsamen Gegenständen geprägt ist. Das könnte implizit auch noch einmal den Tradierungswunsch der Eltern zeigen. Bei den Gegenständen handelt es sich immer um Gegenstände, die mit der Türkei in Verbindung stehen (zum Beispiel ein türkisches Königspaar oder das Spiel Backgammon, das in der Türkei weit verbreitet ist). Was die Eignung der Gegenstände als geschichtliche Gegenstände betrifft, sind sich die Gesprächspartner*innen nicht immer einig, zum Beispiel beim Backgammon oder aber auch beim Koran. Vor allem die Kindergeneration scheint hier eine etwas strengere Definition von geschichtlichen Gegenständen zu haben als die Elterngeneration. Insbesondere für F1 zählt zu Geschichte hauptsächlich auch Familiengeschichte. An dieser Stelle spielt die „Religion“ zum ersten Mal eine etwas wichtigere Rolle: Es wird von „unser Koran“ gesprochen. Im Allgemeinen ist in dieser Textpassage auch F1 sehr bemüht, Gegenstände zu finden. Dass ihm längere Zeit nichts einfällt, rechtfertigt F3 erneut damit, dass die Kinder wohl noch zu jung für die Beantwortung der Frage (und damit für ein Geschichtsbewusstsein) seien:

F4: In die Vitrine ha‘m ma ‘was. #01:09:31-1#

F1: Also spontan fällt mir da wirklich nichts ein. #01:09:35-1#

F4: Backgammon. #01:09:38-3#

F1: Äh, ja, aber des [is‘ ja nicht wirklich. #01:09:43-8#

F2: [Hat eig‘ntlich nich‘ a G‘schichte. #01:09:46-1#

F1: Ich such‘ g‘rad‘ vergeblich. War in mein‘ Zimmer. #01:09:47-0#

...

F1: Gibt ‘s bestimmt, doch da bin ich mir ziemlich sicher, da gibt ‘s bestimmt irgend‘was. #01:09:56-1#

F4: [Schaust du ‘mal die Vitrine. #01:09:57-6#

...

F2: Der komische Speer unt‘n. #01:10:00-7#

F1: Ja, aber ich mein‘, den ha‘m ma irgendwo gekauft am Flohmarkt (schmunzelt). Äh, Dachbod‘n. #01:10:04-8#

...

F4: F3, kannst du ‘mal die Figuren zeigen? #01:10:22-6#

F3: Bitte, was? #01:10:22-6#

F4: Diese [Figuren. #01:10:22-6#

F3: [Achso. #01:10:19-6#

F1: [Fällt dir irg‘ndwas ein (Anmerkung der Interviewerin: richtet sich an F2)? Fällt dir irg‘nd‘was ein? #01:10:21-1#

...

F2: Koran. #01:10:29-4#

F1: Koran? #01:10:27-8#

F4: Koran ha‘m ma. 01:10:30-0#

F1: Welches? #01:10:29-5#

F2: Welches Koran (entsetzt)? #01:10:30-9#

F1: Ja schon, aber welcher? #01:10:33-9#

F2: Ja, allgemein, aber ich weiß ‘etz‘, mir [fällt halt nichts ein. #01:10:38-3#

F4: [Also unsere religiöse Buch steht immer bei uns, des is‘ diese schräge, diese auf den (1s) Kommode. #01:10:49-0#

F3: Also, das is‘ wichtig für mich, des symbolisiert nich‘ **nur** meine Religion, sondern auch meine Geschichte, [Osmanische Reich wieder. #01:11:00-8#

I: [Des is‘ in Istanbul, oder? #01:11:00-8#

F4: Des. #01:11:01-4#

F3: Ja genau. Is‘ aber nicht die Blaue Moschee (schmunzelt). Des is‘ eine andere. #01:11:05-7#

...

F3: Ja, also die blaue Moschee die hat ja sechs Minaretts und das hat jetz‘

nur vier. #01:11:15-6#

F4: Suleymaniye Mosque. #01:11:17-9#

F3: Und das hier is‘ eb‘m unser (1s) Sultan (1s) mit seiner Gattin (schmunzelt). #01:11:21-8#

F1: Gibt ‘s nichts, oder (Anmerkung der Interviewerin: richtet sich an F2)? Des gibt ‘s net. #01:11:28-9#

F3: [Wie, bei euch? #01:11:31-8#

F1: [Ne, ne (verneinend). #01:11:35-1#

F3: N‘ Gegenstand? #01:11:33-9#

F1: Ja. #01:11:36-9#

F3: Is‘ ein bisschen zu früh, denk‘ ich, für die zwei (schmunzelt) mit Geschichte. Doch, F2, du hast Indianer unt‘n (F3, F4 und F2 lachen). #01:11:45-5#

F2: Die sind irgendwo unter ‘m Bett. #01:11:49-5#

F4: Des des gehört Kolumbus-Geschichte. #01:11:50-2#

...

F4: Des hab‘ ich aus Istanbul gebracht, ganz komplett, [geht heil und hier ha‘ ma alle Minarette kaputt gemacht (Anmerkung der Interviewerin: unverständliches Nebengespräch zwischen F1 und F2). #01:12:15-7#

F3: [Heil. #01:12:07-7#

F1: Ne, ne (verneinend), absolut gar nichts. #01:12:25-0#

...

F1: Ja. Ja okay, alte Fotos ha‘m ma genug. #01:12:39-7#

…

F4: Bedeutung wahrsch/hat nicht, aber wir hab‘m Flagge, was ha‘m ma, die Fotoapparat ha‘m ma genug da und den alten, des verkauf‘ ich nicht, als Erinnerung behalte ich, also Koran ha‘m ma da, viele verschiedene Modelle, die Gegenstände, Tesbih, Tesbih, Tesbih, ha‘m ma Tesbih da? #01:13:17-8#

F3: Ja, jede Menge (schmunzelt). Welche möchtest du denn? #01:13:16-6#

F4: Dass sie sieht, wie das ausschaut. #01:13:20-5#

F3: Das sieht au/äh wie ein Ros‘nkranz, ne (bestätigend), ha‘m wir das nur in klein mit 99 äh klein‘n Perl‘n. Liegt im Schlafzimmer nicht hier. #01:13:34-4#

...

F3: Ja, genau (F3 und I lachen). Aber das is‘ das Wichtigste, was jetzt für uns mit mit Geschichte zu tun hat. #01:13:42-2#

F1: Für **euch**, nich‘ für uns. #01:13:46-9#

F3: Für uns, nich‘ für uns, für euch, kommt wahrscheinlich irgendwann ‘mal. #01:13:49-5#

F1: Ja bestimmt. #01:13:53-0#

F3: Bestimmt. In zehn Jahr‘n kömma d‘rüber red‘n. #01:13:56-3#

F1: Ja. Da kommst einfach noch ‘mal. #01:13:58-4#

…

F4: Da ob‘m ha‘m ma ‘was altes. #01:14:14-0#

I: Was is‘ denn da drauf? #01:14:13-7#

F4: Irgendwo in Istanbul (Anmerkung der Interviewerin: Nebengespräch zwischen F1 und F3, es geht darum, das Bild von der Wand zu nehmen), diese äh, kennst du Bosporus. Diese, ist diese Marmar‘see. #01:14:26-7#

...

F4: In den alten Zeit‘n. Wenn du die, die Boot, glaub‘ ich, die kleine Holz, damals gab keine Reiseschiffe oder so, die hab‘m einfach so mit mit komische Dings (schmunzelt) gepaddelt. #01:14:51-0#

F1: Des Einzige, was ich vielleicht **bisschen** mit G‘schichte verbind‘n könnte, wär‘, der Vater von mein‘n Vater, also mein Opa, ähm, der hat, ich glaub‘, Olivenbäume müsste sein. Passt so? #01:15:05-2#

F4: Hmm (bestätigend). #01:15:05-2#

F1: Der macht aus Olivenbäum‘m, [der schnitzt die. Oder war ‘s ‘n Apf‘lbaum? #01:15:08-5#

F4 [Äh, Apf‘lbaum. Apf‘lbaum. #01:15:07-3#

F1: Aus Apf‘lbäum‘m, die schnitzt er und dann macht er irgendwie so ‘ne Schicht d‘rauf oder so und und macht daraus a Krück‘n beziehung‘wei/ Gehstöcke. #01:15:22-4#

F4: Das ha‘m ma doch da, in der Ecke links. (Anmerkung der Interviewerin: unverständliche Kommentare durch F3, F1 und F5). #01:15:20-1#

F2: Ja, ok, ich hol‘ ‘s. #01:15:25-5#

I: Und des hat dein Opa angefertigt sozusag‘n. #01:15:28-7#

F4: Hmm (bestätigend). #01:15:27-2#

F1: Genau, genau, und di/direkt in der Türkei. #01:15:32-2#

...

F1: Dann tackert er damit immer ‘rum. Oder schenkt s‘e Verwandt‘n. Ja des [wär‘ so des Einzige. #01:16:12-4#

F4: [Ich, ich hab‘ eine aus der, aus, aus der Türkei mitgenomm‘m, Opa hat gegeb‘m, am Flughaf‘n, der Beamte hat gefragt, was das is‘. Hat er Schwert d‘rin oder was was so, nicht, und er wollte das hab‘m, hab‘ ich das bemerkt. Und, äh, hab‘ i‘ g‘sag‘ „Nur meine Leich‘, nix mit“ (F4 schmunzelt, I lacht). – „Ok, ok“. #01:16:39-4#

...

F4: Da, da steht neben dir eine Geschichte. Feig‘nbaum, des hat auch Opa gebracht, gepflanzt so da. #01:17:18-0#

F1: Aja, ok, ok. #01:17:22-5#

F3: Interessant, hmm, voll, hat ja **voll** jetzt mit Geschichte zu tun. #01:17:33-0#

Nun geht F5 darauf ein, dass seine Familie die integrierteste Familie im Ort sei. Integration wird hier als eine Art der Anpassung und Übernahme beschrieben und meint damit in gewisser Weise auch eine Weitergabe durch die Gesellschaft/die deutsche Mehrheitsgesellschaft an die Familie F. Vielleicht meint F5 hier aber auch mehr eine Weitergabe der jüngeren Generation (F3, F4 und F5) an die eigene Mutter. Außerdem betont F5 die ähnlichen Geschichten türkischer Migranten, ihre Vorstellungen Geld in Deutschland zu verdienen und früher oder später wieder in die Türkei zurückzukehren. Und er betont den Einfluss des Deutschen auf die eigenen Verhaltensweisen, was einer generellen, wenn auch nicht spezifisch einer geschichtlichen Weitergabe durch die Gesellschaft und deren Mitglieder entspricht.

> F5: Ich denk‘ ‘mal in X. (Name der Stadt), äh, die **integrierteste** Familie eig‘ntlich, mit unter anderem, gell? Jetz‘ noch ohne Türk‘n, naja, ich weiß net, keine Ahnung. #01:19:25-1#
>
> ...
>
> F5: Sogar, sogar meine Mutter macht Squash, geht sie auf ‘m Laufbahn, mehr kannst nicht integrier‘n (alle lachen). Mit 66 verstehst, mit Kopftuch rennt sie da unt‘n ‘rum, weißte (lacht). 90 Minuten. Und dann an die Geräte schaff‘n, sah heiß aus (lacht). #01:19:40-6#
>
> ...
>
> F5: Die war noch vor, vor 15 Jahr‘n war sie so altmodisch, ka‘ man sag‘n, da hat s‘e noch so dieses **altes** Denk‘n g‘habt und in die 70er Jahre, wo sie herkommer sind. Wo die meist‘n Türk‘n, wo ma‘ so hab‘m. Traut sich nicht raus, Tochter darf nich‘ ‘raus, das darfst nicht mach‘n, des und so. Aber seit äh 99, seit s‘e Zucker erkrankt ist, sieht sie alles ein bisschen noch lockerer und jetzt vor all‘m seit letzt‘n sechs, sieb‘m, acht Jahr‘n, da sagt s‘e, ja. #01:20:17-6#
>
> F4: „Mach‘, was ihr wollt“. #01:20:20-9#
>
> F3: Sie ist reifer geword‘n. #01:20:25-8#
>
> F5: Noch zehn Jahre und dann trinkt sie Bier (F4, F5 und I lachen). Dann geht sie weg (lacht). #01:20:28-1#
>
> ...
>
> F5: Für uns is‘ auch bisschen auch, jetz‘ von der G‘schichte her, und von die Türk‘n schwer, obwohl jetz‘ … (unverständlich). Wo du in Deutschland die Türk‘n fragst, alle ha‘m g‘sagt, drei bis fünf Jahre arbeit‘n, Geld spart‘n, Türkei, Traktor kauf‘m und alle die gleich‘n G‘schicht‘n, oh, Kinder sind gebor‘n, soll‘n sie hier in Kindergart‘n geh‘n, ach komm, soll‘n sie die Schule noch her/ge/äh, mach/ach die Lehre noch und dann zum Schluss, alle Türk‘n ha‘m die gleiche Geschichte, es gibt ‘s keinen Türken, der ‘ne and‘re G‘schichte hat. Und wir sind hier gebor‘n und jetzt wiss‘ ma selber nicht. Wir könn‘n ja Deutsch besser wie Türkisch, wir kenn‘n ja die türkische Kultur, wir könn‘n auch die deutsche Kultur, wir wiss‘n echt nimmer wo mir hing‘hör‘n eig‘ntlich. Wir sind ursprünglich, sag‘ immer „ursprünglich“, in meine Adern fließt türkisches Blut, aber so unsere Verhaltensweise, wie wir so red‘n und wie wir hand‘ln so, des is‘ schon mehr Deutsch. (Anmerkung der Interviewerin: Nebengespräche der anderen Interviewteilnehmer*innen über

den demographischen Fragebogen). Schwer. #01:23:28-8#

F5 geht darauf ein, dass man von Fernsehen, Büchern und Zeitschriften nie auslerne. Dann betont F3 erneut, dass dies aber erst ab einem gewissen Alter relevant sei und unterstreicht damit erneut die Haltung, die Kinder seien noch zu jung, um sich für Geschichte zu interessieren:

F5: [Man lernt nirgends aus, in Fernseh‘, Bücher, Zeitschrift‘n. #00:49:15-5#

F3: Aber ab ‘m gewiss‘n Alter. Also ich denk‘ ma ‘mal, in (1s) ihr‘m Alter hat mich Geschichte auch Null int‘ressiert (F3 und I lachen). Ich hab‘ ‘s ‘mal gehört, des is‘ okay, aber ich denk‘ mir ‘mal, irgendwann int‘ressiert man sich. #00:49:29-8#

F5 vertritt die Meinung, Google wäre eine bessere Quelle als die Schule. F3 nutzt zwar selbst das Internet als geschichtliche Quelle, zweifelt es aber gleichzeitig als geschichtliche Quelle für die Kinder an. F4 ergänzt, dass das Internet für ihn auch nicht die richtige geschichtliche Quelle sei. Auch F3 geht darauf ein, dass das Internet nicht immer die richtige Quelle sei, beispielsweise sei es schwer, etwas über das Judentum herauszufinden. F5 ergänzt dies erneut mit Fakten zum Judentum, wobei hier eine Vermittlung zwischen F3 und F5, ausgehend von F5, stattfindet:

F5: [Und wer, wer interessiert momentan, Google gibt mehr als, als die Schule. #00:32:29-6#

...

F3: Ja, aber im Internet, ich glaub‘, die Kinder nicht, dann da bin ich wahrscheinlich eher diejenige da dazu (lacht), wo ‘was sucht. #00:32:51-1#

F1: Ne (verneinend), also bei mir auch nich‘. #00:32:56-8#

F4: Also Männer nicht, nur (I lacht). #00:32:59-6#

F3: **Keine** Ahnung. Über Judentum überhaupt is‘ es eig‘ntlich sehr schwierig, ‘was ‘rauszufind‘n, ehrlich gesagt. #00:34:52-2#

...

F3: Ne (bestätigend), also we‘ ma‘ da in Google und so weiter ‘mal **schaut**, des is‘ halt immer so **verallgemeinert**. #00:35:01-2#

F5: Doch, König Salomon und Moses, des is‘ des Einzigste, was jeder [bisschen weiß, aber so. #00:35:03-2#

F3: [Ja das, aber sonst, die andere Geschichte. Ja. #00:35:04-4#

F5: Die schott‘n sich ja auch ab, wenn du so schaust. Und ihr Buch, die äh, die Thora, die da äh wird ja auch nicht übersetzt, is‘ ja verbot‘n zu übersetz‘n. Des darf **nur** ein Jude (1s) les‘n, da kannst net selber herkomm‘m und sag‘n, du brauchst das Original Thora und dann lest du und wirst übersetz‘n, darfst du nich‘. #00:35:22-8#

F3: Geht net, des weiß i‘ gar ni‘. #00:35:22-8#

F5: Die sin‘ die sin‘ richtig hart dabei. Die sin‘ richtig Hardcore. #00:35:24-8#

F3: Äh, siehst‘e. Na des hab‘ i‘ net g‘wusst. Aber des is‘ halt des, was ich im, im Internet und so weiter durchschau‘ und recherchiere. #00:35:34-1#

F3 und F4 erwähnen immer wieder F5 als „Tradierer“ von Geschichte in der Familie. Dies könnte auch der Grund sein, warum F3 ihren Bruder zum Interview eingeladen hat, als sie erfahren hat, dass es um Geschichte geht:

> F4: Also mit Schwager da is‘, viel geschichtliche Sach‘n (schmunzelt). #00:32:47-2#

Schulische Vermittlung F1, F2, F3, F4 und F5

Die Familie spricht über eine einzige Unterrichtsstunde, die über das Osmanische Reich gehalten worden sei, wobei die Initiative von F3 ausgeht, die deutlich ihren Unmut darüber zum Ausdruck bringt und im Laufe des Gesprächs mehrmals auf dieses Thema zurückkommt. F2 gibt an, dass in dieser Stunde zum Osmanischen Reich die Türkei und Arabien durchgenommen worden sei. F3 betont, dass es sie sehr interessiert hätte, wie das Thema vom Lehrer gestaltet und was vermittelt worden wäre. Es zeigt auch, dass sich F3 sehr viel mehr für den Schulunterricht interessiert als beispielsweise D2. Das könnte unter anderem daran liegen, dass F3 als Mutter die Rolle des Kümmerns um die Kinder zukommt (schulische Belange einschließend), am jungen Alter des Sohnes oder auch am eigenen Interesse der Mutter durch ihre „deutsch-türkische/türkisch-deutsche“ Identifizierung. Auch F5 steigt in die Passage ein und rechtfertigt den Anspruch von F3 mehr osmanische Geschichte im deutschen Geschichtsunterricht zu fordern mit der Größe der Gruppe an türkischen Bürgern Deutschland. Es sei ihm zu wenig, nur die Gastarbeiterschaft der 1960er Jahre zu benennen. F5 vergleicht die Türken mit anderen Hochkulturen wie die Chinesen, Griechen, Römer oder Ägypter. Er beklagt, dass über 600 Jahre Osmanisches Reich niemand Bescheid wüsste, auch nicht die Türken in Deutschland. Er fordert das Osmanische Reich länger als einen Monat durchzunehmen:

> F3: Die hatt‘n des **eine** Stunde durchgenommen. **Einmal**. Oder? Des **Osmanische** Reich? #00:07:05-4#
>
> F2: Ja. Des war letztes Jahr, [am Anfang, ganz kurz. #00:07:07-0#
>
> F3: [Letztes Jahr, da hab‘ ich g‘sagt **„Oh ja, endlich,** Osmanisches Reich werd‘n s‘e durchnehm‘m“. Pustekuch‘n. **Eine** Stund‘, eine ga/nu/nur ‘ne Stunde und am nächst‘n Tag war des schon vorbei, weil ich mich auch interessiert habe, **wie** des äh, gestaltet werd‘n wird. Was der Lehrer vermitteln wird (schmunzelt). Nach einer Stunde war ‘s weg, [dann war‘n s‘e schon beim and‘ren Thema. #00:07:25-1#
>
> F5: [Also ich, ich find‘ ‘s schon schade, weil, nach der deutsch‘n Kultur is‘ eig‘ntlich die zweitgrößte Kultur die Türk‘n. Und da sollt‘ ma‘ scho‘ auch bisschen, nicht bloß sag‘n, es, die meist‘n kennen ‘s bloß, Gastarbeiter, 60er Jahre gekomm‘m, die wiss‘n aber net, was **davor** war, die ganz‘n. Und allgemein, des is‘ a Hochkultur und Chinesen, Griech‘n, äh, Römer, Ägypter, die wer‘n ‘s immer wieder durchgekaut/ #00:07:44-3#
>
> F3: /Genau. #00:07:44-3#
>
> F5: Aber dass ‘mal 600 Jahre lang des Osmanische Reich gegeb‘m hat (I schmunzelt), und Welt äh, äh, des zeig‘n keiner. Auch kein … (unverständlich), des kennt **keiner.** Die denk‘n, die Türk‘n sind, we‘ ma‘ ein‘

> Deutsch‘n fragt „Wo kommt ihr Türk‘n her?“ – „Ja, Türkei, hmm, keine Ahnung.“ Dass wir aber von Mongolei stamm‘m, ne (bestätigend), des weiß **keiner**. #00:08:02-5#
>
> F3: Hmm (bestätigend). #00:08:02-5#
>
> F5: Es wird halt viel zu wenig gemacht und wenn die zweite Hochkult/also Kultur hier in Deutschland die Türk‘n sind, dann sollt‘ ma‘ des auch schon ‘mal **bisschen** intensiver nachforsch‘n und net irg‘ndwie bloß ein‘n Monat, dass es ‘mal die Türk‘n gegeben hat. #00:08:17-8#
>
> F3: Ein Monat? #00:08:19-0#
>
> I: Eine Stunde (lacht). #00:08:19-0#
>
> F3: Eine **Stunde**. Die ha‘m eine Stunde das ge/durchgenomm‘m. Ich weiß gar nimmer, **was** sie da durchgenomm‘m hab‘m, aber, weil ich gedacht hab‘ „oh, jetzt wird ‘s schön ‘mal ange/angenomm‘m“, weißt? #00:08:29-8#
>
> F4: War das nicht **dreiviertel** Stunde. Na ei/eine Unterrichtsstunde (schmunzelt). #00:08:36-1#
>
> F3: Na eine Schulstunde, eine Unterrichtsstunde, Schulstunde war des (schmunzelt). #00:08:36-1#
>
> I: Weißt du noch, was ihr da besproch‘n habt überhaupt? #00:08:39-7#
>
> F2: Wir ha‘m bloß g‘schaut, ha, Osmanisches Reich, Türkei, Arabien, da war ‘s und des war ‘s dann auch. #00:08:46-2#

In der nächsten Passage berichten F1 und F2 von Themen, die in der Schule durchgenommen werden. F3 bringt zum Ausdruck, dass alles immer in Verbindung zum Zweiten Weltkrieg gelehrt werden würde. Es gehe um Japan, die Atombombe und den Zweiten Weltkrieg. Dann kommt F4 auf die griechische Mythologie zu sprechen, auf Zeus und die griechischen Götter und spricht das Desinteresse diesbezüglich seines Sohnes F1 an. F4 bezeichnet dies als „richtig uninteressante The–men“, die man zu lange durchziehe:

> F2: Na derzeit nehm‘ ma‘ Japan durch, die letzt‘n Stund‘n, aber in Verbindung mit **Zweit‘n Weltkrieg**, Atombombe und/ #00:08:59-1#
>
> F3: /Ach **doch** wieder in dieser Verbindung (schmunzelt). #00:09:00-8#
>
> F2: Was and‘res gibt ‘s da nich‘. #00:09:01-9#
>
> F4: Du (Anmerkung der Interviewerin: richtet sich an F1) hast ‘mal mit Mythologie gekämpft, ne (bestätigend)? Damals. #00:09:05-4#
>
> F1: Zeus und/ #00:09:08-9#
>
> F4: /Grie/Griechische, ja, Zeus und so weiter, ja. #00:09:08-9#
>
> F1: Des is‘ sch/is‘ scho‘ zu lang her. #00:09:11-0#
>
> F2: Des gab ‘s auch noch. #00:09:11-0#
>
> F4: Des, des, des war auch so ein, so richtig uninteressante Thema. Des is‘ **so** durchgezog‘n, so lang. #00:09:19-7#

Dann geht es um positive Aspekte Deutschlands: Gemäß F5 solle Deutschland nicht nur die Schuld zugeschoben werden, sondern auch die positiven Erfindungen, wie zum Beispiel die Waschmaschine, der Kühlschrank, der Fernseher oder Düsenflug-

zeuge erwähnt werden. Jeder denke, dies seien amerikanische Erfindungen. Es geht ihm hier um eine positive und wahre Darstellung von Sachverhalten durch die Schulgeschichte und das Aufgeben einer reinen Schuldzuweisung für den Ersten und Zweiten Weltkrieg an die Deutschen. F2 erwähnt von den Erfindungen Deutschlands in einer Vertretungsstunde erfahren zu haben:

> F5: Schon, die z/zeig'n ja aber auch nich', was die Deutsch'n zwisch'n Erst'n und Zweit'n Weltkrieg und auch **vorm** Erst'n Weltkrieg, was sie für die Welt eig'ntlich getan ha'm. Was die für Erfindungen g'macht hab'm, die meist'n wiss'n net, wo die Waschmaschine herkommt, Kühlschrank, Fernseher, alles, des is' alles deutsche Erfindungen. Auch in Zweit'n Weltkrieg, direkt drin, was da alles scho' erfund'n wurde, mit die Düsenflugzeuge und alles, weiß keiner. Jeder denkt immer, des war der Ami, weißt? Und des is' a/schade, die zeig'n immer bloß, na, es war Deutschland Schuld, Erster Weltkrieg, Zweiter Weltkrieg war Deutschland Schuld und dazwisch'n, was zwisch'n Erst/und Zweit'n Weltkrieg is', weißt du 'was da Bescheid (Anmerkung der Interviewerin: richtet sich an F1)? #00:43:08-2#
>
> ...
>
> F2: Einmal in 'ner Vertretungsstunde, also des war jetzt nicht direkt Unterricht, des war bloß, wie man auf die (1s) Idee kam, 'n Telefon herzustell', herzustell'n, zu erfind'n. #01:03:33-7#

F3 fordert im Schulunterricht allgemein mehr Einflussmöglichkeiten der Schüler*innen. Auch F1 unterstützt dieses Argument. Diese Passage geht zwar auf die Erwartungen an die Schule ein, nicht jedoch spezifisch auf die Vermittlung von Geschichte im Unterricht:

> F3: Die sollt'n vi/ja eig'ntlich, finde ich, vom Ministerium her die Schüler einmal so befrag'n (1s), so wie du das gerade eb'm machst, „Was findest du gut, was findest du schlecht?" und das analysier'n und dementsprechend dann Reform mach'n. #01:06:29-8#
>
> ...
>
> F1: Des is' total unrealistisch, den'n ihre Vorstellungen, was halt durchg'nomm'm werd'n soll. Des is' genauso mit den Abschlussprüfung. Ich mein', die Lehrer, die uns die Sach'n beibring'n, hab'm darauf überhaupt gar kein Einfluss. Ich mein', des wird ja auch wieder vom Ministerium g'schickt. Die sag'n „ja, okay, die Aufgab'm werd'n s'e mach'n und macht a'mal, egal ob ihr 's durchg'nomm'm habt oder nich'" ... da sollt'n echt die Lehrer und Schüler bisschen mehr Mitspracherecht hab'm auf jed'n Fall vor all'm in der **Oberstufe**, vor all'm dann. (2s). Und, ähm, ich find' auch, ähm, ich war selber zwei Jahr' lang Schülersprecher, ähm, einmal zweiter Schülersprecher, einmal erster Schülersprecher. Ähm, aber ich hab' g'merkt, dass man selbst dann kaum Mitspracherecht hat ... sondern es entscheidet immer die Direktor letzt' Endes. #01:08:30-5#

F5 merkt an, dass ein bis zwei Jahre über den Zweiten Weltkrieg in der Schule ausreichen würden und dass nicht nur die letzten 100 Jahre wichtig wären, sondern die letzten 4 000 vermittelten werden sollten. Es wird also eine ganzheitliche Darstellung von Geschichte durch die Schule gewünscht:

> F5: [Natürlich aber ein, zwei Jahre, ein, zwei Jahre reich'n scho'. Du sollst ja **alles** durchkau'n und nicht irgendwie bloß die letzt'n äh 100 Jahre, sondern die letzt'n 4 000 Jahre (I lacht). #00:04:56-8#

F5 betont, dass eine wichtige Voraussetzung, um aus dem Schulunterricht etwas mitnehmen zu können, das eigene Interesse sei. Er betont hier den Aspekt der Motivation, die für die Wissensvermittlung eine wichtige Basis darstellt. Dann geht F5 ähnlich wie F1 darauf ein, dass das Durchnehmen des Zweiten Weltkriegs langsam schon etwas nerve. Überall sei es Thema, im Fernsehen, fünf Jahre im Geschichtsunterricht, man bekäme es regelrecht eingeflößt. „Einflößt" ist dabei sicherlich ein negativ konnotiertes Wort, das in gewisser Weise eine Art Druck oder Zwang zum Ausdruck bringt. F5 fordert das Thema Zweiter Weltkrieg im Unterricht auf zwei Jahre zu begrenzen und stattdessen hinzuzufügen, was davor und zwischen den Weltkriegen gewesen sei, über die Germanen zu lehren und allgemein über verschiedene Völker. Er erwähnt Karl den Kahlen, Römer und Ägypter und F3 ergänzt den Sonnenkönig. Dann wird noch einmal deutlich, dass er hier nicht von seiner eigenen Schulgeschichte spricht, sondern sich auf F1 und F2 bezieht. Er selbst habe noch türkischen Unterricht in Deutschland besucht. Das zeigt auf jeden Fall aber auch sein Interesse an der Schule als geschichtliches Medium, ähnlich wie dies auch bei F3 der Fall ist. Dann folgt wieder eine Passage des Austauschs zwischen F5 und F3, vermutlich aus dem Grund, da sie eine gewisse schulische Vergangenheit in Deutschland und ihre Kindheit teilen (das könnte auch begründen, warum hier nicht nur die Kindergeneration außen vor bleibt, sondern auch F4). F3 merkt an, dass jede Nation seine eigene Geschichte beibringen möchte. Es geht hier im Gespräch gerade um osmanische Geschichte. Die Aussage von F3 ließe sich aber auch auf Deutschland übertragen. Damit könnte F3 auch zum Ausdruck bringen, dass sie verstehe, dass in Deutschland hauptsächlich deutsche Geschichte gelehrt werde. Offen bleibt, wie sie sich dann erklärt, warum sie selbst türkischen Unterricht in Deutschland gehabt habe.

> F5: Ja, ma' ma' **muss** sich für irgend'was auch interessier'n. We' ma' sich für G'schichte interessiert, dann bleibt 's auch im Kopf häng'n ... Zweiter Weltkrieg konnt' ich alles aus 'n Effeff, aber langsam nervt 's scho'. Auch im Fernseh', egal **wo** des is', war G'schichte und äh fünf Jahre lang in Geschichtsunterricht immer nur den Zweit'n Weltkrieg **eingeflößt** zu bekomm'm und eingetri/zu bekomm'm, des find' ich nich' richtig. Irgendwann 'mal in der Pubertät, ja, mit 14, 15, dann 'mal ein zwei Jahre 'mal durchnehm'm, okay, aber was war **zuvor**? Die Germanen und was war noch vor die Germanen, das weiß **keiner.** Die wiss'n bloß immer Zweiter Weltkrieg. Was war vor 1900, äh, 39? Keiner weiß es. Die Römer hat 's 'mal gegeb'm und die Ägypter hat 's 'mal gegeb'm. Des wiss'n s'e, aber sonst, außer Schul', ne (verneinend). Mir ha'm 's nie g'habt eig'ntlich, Zweiter Weltkrieg. Des hab' ich alles selber mir bei'bracht. #00:04:24-0#
>
> ...
>
> F5: Mir ha'm 's ja türkisch noch g'habt, [damals, ne (bestätigend)? #00:04:25-9#
>
> F3: [Ja eb'm, desweg'n, wir hatt'n ja ganz 'was anderes (lacht). #00:04:29-1#
>
> F5: Wir ha'm nur Osmanische' Reich g'habt, wir ha'm immer nur eing'flößt

bekomm'm, „Wir sind die Best'n, wir sind **Krieger** und wir werd'n die Welt beherrsch'n..“ (lacht), so da. War doch so, oder? Immerzu, „ja, wir, wir, wir“, weißt, bis zum Schluss und des ha'm wir immer, ja. #00:04:39-1#

F3: Na aber ich denk', jede Nation, äh (1s), macht so, dass es seine **eigene** Geschichte den Kindern beibringen möchte. [Des is' glaub' ich irgendwie auch **normal.** #00:04:50-9#

...

F5: Was war da Großes da passiert, 'mal durchgeh'n, n'ja, wenn du die Kinder des frägst, ne (bestätigend), die wiss'n gar nix, die wiss'n überhaupt net, was da für Völker gegeb'm hat und wo 's äh abg'stammt sind, gar nich'. Wenn du den frägst, sag'n sie „ja Zweite Weltkrieg“ und da hat 's 'mal 'n Karl den Kahl'n gegeb'm und weiß was ich für Könige [und die wiss'n auch nich' was, was das für welche war'n, weißt, da sollt'st bloß 'mal dann ha, was sonst. #00:05:11-7#

F3: [Den Sonnenkönig (lacht). #00:05:12-3#

Auch F3 vertritt einen Ganzheitlichkeitsanspruch gegenüber der schulischen Geschichtsvermittlung, ähnlich wie F5. Man solle **alles** vermitteln, von der Steinzeit bis heute, dafür kompakter und weniger ausgedehnt. Den Zweiten Weltkrieg solle man kürzer halten und in den unteren Jahrgangsstufen ganz darauf verzichten, weil jüngere Kinder es ohnehin nicht verstehen könnten. Dass das Osmanische Reich überhaupt nicht durchgenommen werde, tue ihr als „Türkin“ weh, eine Unterrichtsstunde und zwei bis drei Seiten im Buch, das zeige, dass darauf kein Wert gelegt werde. Hier wird also auch eine emotionale Komponente deutlich. Sie schließt sich F5 an, dass das Osmanische Reich auch wichtig sei, vor allem auch, weil es so viele türkische Mitbürger in Deutschland gebe:

F3: Also ich finde, man müsste **alles** vermitteln. Von (2s) Steinzeit bis jetzt, nur ähm, ich würde sag'n, etwas kompakter und nicht ausgedehnt, was mein Bruder und meine Kinder auch schon gesagt hab'm mit dem Zweit'n Weltkrieg, immer des ausgedehnte, des (1s) braucht 's nich'. Ich denk' mir 'mal, äh, Zweite Weltkrieg ka' man bei den Kindern ähm durchnehmen, wenn s'e so 14, 15 sind, wenn sie 's versteh'n und **nicht** in der 5., 6. Klasse schon, wo s'e noch zu jung sind und des da überhaupt nicht begreif'n können. Also des wär' für mich wichtig und wirklich alles durchnehm'm. Das was mir eig'ntlich als Türkin jetz' wirklich **weh** tut ist, dass man des Osmanische Reich **überhaupt** nicht durchnimmt, **überhaupt** nich'. Also wie g'sagt, letztes Jahr eine Stunde (lacht) und des war 's eig'ntlich schon, in denen Geschichtsbüchern is' es wirklich (1s) zwei Seit'n oder drei Seit'n, ich weiß es nich' mehr ganz genau. Also sehr viel wird da nicht Wert darauf gelegt. Mein Bruder hat auch schon recht, wenn er schon in Deutschland so viele türkische Mitbürger **sind**, dann sollt'n die auch die Geschichte mit einbind'n, damit überhaupt die Mitschüler auch wiss'n. Also nicht nur Mitschüler da, „der a Türke“ und so weiter, aber den Hintergrund. Des wär' auch sehr wichtig, find' ich. #00:16:24-5#

F3 fordert vom Schulunterricht Vergleiche zu ziehen, darzustellen, was falsch gelaufen sei, was man heute nicht mehr machen solle, also aufzuzeigen, wie man aus

Geschichte lernen könne. Von der Umsetzung her fordert sie, den Unterricht lockerer zu gestalten, nicht nur nach den Lehrbüchern vorzugehen, sondern den Unterricht spielerisch aufzuziehen, Videos und Filme einzubeziehen. Sie veranschaulicht das am Beispiel der damaligen Serie „Es war einmal". Sie geht darauf ein, dass diese Serie heute nicht mehr ganz zeitgemäß sei, aber soetwas in der Art sinnvoll wäre. Hier zeigt sich erneut, dass geschichtliche Medien, die den Eltern selbst dienlich waren, nicht unbedingt auch für die Kinder geeignet zu sein scheinen. Zentral ist F3 auch hier, das Interesse der Kinder zu wecken. Insgesamt findet F3 Geschichtsvermittlung wichtig, siedelt das aber bei den etwas älteren Kindern (ab 13 Jahren) an:

> F3: (Lacht). Was für Werte? Man könnte Vergleiche zieh'n aus der Geschichte, was **falsch** gelauf'n is', dass ma' das jetzt, in der heutig'n Zeit nicht mach'n sollte. Das wär' wichtig, würd' ich sag'n. Dass ma' das den Kindern auch vermitteln kann. Aber wie gesagt, aber erst mit 13, also 14, 15. Also da sind s'e, denk' ich schon reif, na gut, da sind s'e in der Pubertät, da wer'n s'e wahrscheinlich auch wieder 'was ganz was a/ganz and'res hör'n woll'n (F3 und I lachen) und des ganze äh Unterricht auch irgendwie äh **lockerer** gestalt'n. Also nicht wirklich nach Punkt, Komma, Strich und so weiter, da nach den Lehrbüchern, sondern doch etwas lockerer, wie ein Spiel, oder vielleicht irgendein Video oder irgendein Film. Dass man das irgendwie v/mit verarbeitet, das wär' wichtig. Oder, weißt du noch F5, es gab doch 'mal 'en Zeich'ntrickfilm, „Es war einmal"/ #00:17:29-3#
>
> F5: /Ja des war super, ja. #00:17:29-3#
>
> F3: Da wurde da auch äh, wie mir noch jünger war'n, gab 's a' Zeich'ntrick, da war so ein kleines Männlein mit ganz lang'm Bart und der hat dann alles eb'm ähm erzählt. (1s). „Es war einmal". Also des Ganze heißt „Es war einmal" und da wurd'n eb'm auch äh Geschichte erzählt mit, also noch 'mal in so einer Geschichte eingepackt und da wurd'n eb'm auch die äh in Steinzeit und die Römer und w/ #00:18:00-1#
>
> F5: /Bis zur Neuzeit ha'm, ha'm s'e/ #00:18:03-5#
>
> F3:/Bis zur Neu/ #00:18:01-2#
>
> ...
>
> F3: /Genau. So **ähnlich** könnte man das jetz' etwas auf modern mach'n, sodass die Kinder wirklich da interessiert und des eb'm auch anschau'n/ #00:18:16-9#
>
> F5: /Schon. #00:18:16-9#
>
> F3: Irgendwie sonst ist der Stoff eig'ntlich ziemlich trock'n. Ich denk', äh, die Kinder, die bekomm'm des jetzt zwar vermittelt, ich hab' 's auch vermittelt bekomm'm, aber erst, we' ma' älter is', reifer is', dann denkt man „ah, die Geschichte war **schon** wichtig". #00:18:33-6#
>
> F5: Is' normal, dass es so is'. #00:18:33-6#
>
> F3: Also die Geschichte an und für sich ist in **mein'n** Augen schon wichtig. [Man sollte es schon unterricht'n, also sollte nicht sag'n „so, brauch' ma' nich'." Brauch' ma' **scho'**. #00:18:42-0#

F5 geht auf die Geschichte des Schulunterrichts ein und erläutert in der folgenden Passage, warum überhaupt so viel über den Zweiten Weltkrieg gelehrt würde. Er geht hier auf eine Metaebene: Es liege vor allem am Einfluss der Amerikaner nach dem Zweiten Weltkrieg:

> F5: Aber hmm freilich, aber unses ganzes Schulsystem sagt ja jeder, des ganze Volk auch, des muss erneuert werd'n, des is' zu alt und dass das im Zweit'n Weltkrieg immer sag'n, des is' ja von amerikanisch'n Politik. Nach 'm Zweit'n Weltkrieg ha'm die ja beeinflusst, dass die in deutsch'n Klass'n sehr viel über'n Zweit'n Weltkrieg, „Nazi is' schleiße (schmunzelt), Nazi is' unt'n", des is' ja ihre Politik g'wes'n, des hab' ich scho' 'mal geles'n, des wollt'n sie erzwingen, dass sie jetz' nich' mehr so aggressiv sin'. Ha'm s'e s'e gerad' geschafft eig'ntlich, aber jetzt die neue Generation (I schmunzelt), die **ganz** neue Generation, die is' scho' wieder anderster. Aber in die 60er, 70er, 80er Jahre sin' die Deutsch'n ja ruhig g'wes'n. Erst'n Weltkrieg … (unverständlich), Zweit'n Weltkrieg, dann davor die Hundertjährig'n Krieg, Dreißigjährig'n Krieg, da war'n die Deutsch'n immer **dabei**, überall. Des war scho' die Amerikaner mit ihr'n/ #00:29:00-0#

F3 spricht eine weitere für sie wichtige geschichtliche Quelle an, nämlich ihre Arbeitskollegin und den Austausch mit dieser. Dabei geht es um die falsche Darstellung durch die Politik in einem Land. Sie zweifelt damit auch die Schule als politische Institution eines Landes als einwandfreies unabhängiges geschichtliches Medium an, bezieht sich dabei aber nicht auf das deutsche Schulsystem. Über die Geschichte des Ostens findet ein Austausch zwischen den Erwachsenen, nicht jedoch mit den Kindern, statt:

> F3: /Naja und in der Tschechei war'n 's die Russ'n. Näm'ich ich hab' 'ne äh Arbeitskollegin, die kommt aus der Tschechei und lebt seit 30 Jahr'n hier in Deutschland. Und mit ihr hab' ich auch gesproch'n, dass de eb'm heute kommst (schmunzelt) und die hat eb'm gemeint, äh, bei denen war es so, dass sie äh die ganze Zeit in der Schule gelernt hab'm, „Deutschland is' **bäh"**, die ganze äh Zweite Weltkrieg und so weiter, „die Russ'n sind die Best'n, die Russ'n hab'm uns gerettet". #00:29:25-9#
>
> ...
>
> F3: /**All die Jahre** wurd'n **die** so darauf äh den Unterricht so gemacht, dass nur die Russ'n die Gut'n war'n und die Deutsch'n war'n alle böse. Ne (bestätigend)? (1s). Und jedes Land versucht halt irgendwie wahrscheinlich sich selber irgendwie, [vor all'm Kommunismus is' ja klar. #00:29:43-3#
>
> ...
>
> F3: Was hat s'e erzählt? Dass die Russ'n sich als Amerikaner verkleidet gekomm'm sind und äh Tschechei angegriff'n oder so ähnlich. Und die Russ'n, die hab'm angeblich äh die Tschechei befreit. Dabei war'n des Russ'n, die als Amerikaner verkleidet war'n (F3 und I lachen). #00:30:06-9#
>
> F2: Des is' der **älteste** Trick. Des der **älteste** Trick. #00:30:12-9#

F4 entlastet etwas die Lehrkraft als Person, indem er an die Vorschriften erinnert, an die sich die Lehrkräfte halten müssten:

F4: Ja und die ha'm auch Vorschrift'n. #00:38:08-6#

F3 fordert generell, ähnlich wie F5 türkische beziehungsweise osmanische Geschichte nicht exklusiv, aber eben **auch** durchzunehmen. Sie habe nichts dagegen, dass man sich mit dem Römischen Reich, mit griechischer Geschichte und ägyptischer Geschichte befasse. Türkische Geschichte habe sie selbst in der Schule noch durchgenommen, das sei bis 1990 so gewesen. Sie bezeichnet den Türkischunterricht – anders als A2, der diesen mit einer Diskriminierung gleichsetzt – als Privileg. Es gehe ihr nicht nur um die türkischstämmigen Kinder, sondern generell um Schüler mit Migrationshintergrund. Und es gehe ihr um einen Austausch zwischen den Schülern. F4 ergänzt, er wolle etwas über die Nachbarländer Deutschlands erfahren. Auch die Übertreibung „Erster, Zweiter, Dritter Weltkrieg" zeigt eindrücklich, dass die Kinder **alles** über deutsche Geschichte erfahren würden, umgekehrt aber **nichts** über die türkische Geschichte. Man könnte zusammenfassen, dass es den Eltern wichtig ist, Geschichte über Nationen zu vermitteln, die in Deutschland leben oder Nachbarländer von Deutschland sind.

F3: Dass ma' die **auch** durchnimmt. Wie mein Bruder vorhin auch schon gesagt hat. Römische Reich is' klar, hab' ich nix dageg'n. Griechisch auch nich', hmm, die ganz'n ägyptisch'n, des alles durchgenomm'm, aber dass ma' des Osmanische Reich auch 'mal durchnimmt, dass ma' da auch eine Sparte wirklich dafür äh **nimmt** und den Kindern des vermittelt. Des geht nicht nur uns'ren Kindern, nämlich wir sind noch die Generation, wo wir wirklich noch Türkischunterricht **hatt'n**, das geht bis 1990, denke ich. #00:45:10-4#

F5: Ja, schon auch, des. #00:45:10-4#

F3: Ab 90, 91 hat man das dann ganz geändert, so dass dann äh Türkischunterricht in dem Sinne nur am Nachmittag dann stattgefund'n hat und die türkisch'n Kinder dann regulär in einer deutschen Klasse drin war'n und dementsprechend natürlich äh, den Stoff, was die Tü/da, Deutsch'n **auch** durchgenomm'm hab'm, auch genomm'm ha'm. Wir hab'm noch das Privileg, sag' ma so 'rum, dass wir äh eb'm die türkische Geschichte noch so lernen durft'n. Uns're Kinder, die äh ha'm des nicht so mitbekomm'm, nur am Rande, wie er schon gesagt hatte, werd'n wir irg'nd'was erzähl'n. Es geht aber nicht nur um unsere türkisch'n äh Kinder, sondern auch über die deutsch'n, russisch'n und so weiter, es sin' ja **so viele Kinder**, die eig'ntlich in einer Klasse zusammen kommen, dass die **voneinander**, wo sie herkommen, auch 'was wissen. Nämlich uns're Kinder, die wiss'n jetzt v/über Deutschland von A bis Z, Erste, Zweite, Dritte Weltkrieg (F4 und I lachen), Hundertjähriger Krieg, Dreißigjähriger Krieg, keine Ahnung und ähm es wär' schon schön, we' ma' des auch durchnehm'm könnte. (1s). Also des finde ich. #00:46:13-6#

F4: Oder die Nachbarländer allgemein. Italien (2s), Rumänien [und so, Frankreich, jedes Land. Ja. #00:46:21-9#

F3: [Ja schon, wie du schon vorhin gesagt hast, jedes Land, kompakt einmal durchnehm'm. #00:46:27-6#

F4: E/erst a'mal Nachbarländer (1s), vielleicht Russland noch, weil so viel

Russ'n lebt noch. #00:46:35-4#

...

F3: Naja, F1 hat ja vorhin schon gesagt, will von jedem Land so kompakte Informationen und dann. #00:47:08-0#

Fazit

Wer?

Tabelle 5.27: Wer vermittelt Geschichte?

Familie	**Schule**
• F1 (älterer Sohn) • F2 (jüngerer Sohn) • F3, F4, F5 (Mutter, Vater, Onkel) • Großeltern	• Geschichtslehrer (mit seinen Persönlichkeitseigenschaften) • Schule als Teilbereich der Politik

An wen?

Tabelle 5.28: An wen wird Geschichte vermittelt?

Familie	**Schule**
• F1, F2 (jüngerer Sohn, älterer Sohn) • F3 (F4, F5) (Mutter, Vater, Onkel)	• F1, F2 (jüngerer Sohn, älterer Sohn) • indirekt an F3, F5 (Mutter, Onkel)

Was?

Tabelle 5.29: Was an Geschichte wird vermittelt?

Familie	**Schule**
Wissen: • **türkische Geschichte:** 600 Jahre Osmanisches Reich, „Türken vor Wien“, Gegenstände (Königspaar), Assassinen/Ezio, Atatürk (1923), Eroberung Konstantinopels, Familiengeschichte, (Sprache) • **Familiengeschichte:** Spazierstock des Großvaters, Backgammon • **Kriegsgeschichte:** Scheitern Hitlers, Napoleons (im Vergleich) bei Stalingrad/Russland, Zweiter Weltkrieg, Konzentrationslager, Türk*innen, Nahostkonflikt (Vertreibung der Palästinenser durch die USA, Israel, Jerusalem, Terroristen), Kreuzzüge, Afghanistan, Nordkorea, Blitzkrieg (Deutschland, Polen, Österreich, Tschechei, Ukraine) • **Epochen/Zeitabschnitte:** 1920er Jahre (Chaplin, Charleston), Weimarer Republik, 1960er, 1970er Jahre • **Religionsgeschichte:** Kreuzzüge, Koran (als Gegenstand) • **deutsche Geschichte:** 1920er Jahre, Zweiter Weltkrieg, Konzentrationslager, Geschichte des Wohnorts (Tschechien, Böhmen) • **Entwicklungen, Umstände, Vergleiche, Begründungen:** vor und zwischen den Weltkriegen, Fortschritt	**Wissen:** • **Kriegsgeschichte:** Erster Weltkrieg, Zweiter Weltkrieg, NSDAP, Konzentrationslager, Nationalsozialismus, Hitler, Napoleon, Japan/Atombombe • **Epochen/Zeitabschnitte:** Mittelalter, jüngste Geschichte • **Nationalgeschichte:** griechische Mythologie/Gött*innen/Götter (Zeus), griechische Geschichte, römische Geschichte, ägyptische Geschichte, Germanen, Russland, Stalingrad, allgemein verschiedene Völker • **türkische Geschichte:** Osmanisches Reich: Türkei, Arabien • **deutsche Geschichte:** Erfindungen (Düsenflugzeug, Kühlschrank, Fernseher, Waschmaschine) • **Entwicklungen, Umstände, Vergleiche:** kontinuierliche Entwicklungen, vorher, nachher, Abläufe, Umstände (zum Beispiel Armut/Pest im Mittelalter), Vergleiche (zum Beispiel Hitler und Napoleon)

<table>
<tr>
<td>Haltungen:

Die Medien sind keine verlässlichen Quellen (einseitige Darstellung, zum Beispiel des Nahostkonflikts), auch Schule ist kein „freies“ Medium.
Das Volk muss man dumm lassen, um regieren zu können.
Google ist besser als Schule.
Geschichte ist erst ab einem gewissen Alter relevant, vor allem auch die Weltkriegsgeschichte.
Menschen im Zweiten Weltkrieg haben von den Konzentrationslagern nichts gewusst (Tradierungswunsch von F3 und F5 an F1).
Finger weg vom Alkohol (anhand des Beispiels Atatürk).
Verlust von Traditionen und der Sprache durch die Migration

</td>
<td>Haltungen:

Man darf nichts Kritisches über Juden sagen.
Man muss immer kritisch bleiben.
Nazis sind schlecht.
Schuld/Verantwortung am Ersten und Zweiten Weltkrieg (vor allem der deutschen Großelterngeneration)
Geschichte wiederholt sich immer wieder. Verschiedene Herrscher begehen immer wieder die gleichen Fehler (Hitler, Napoleon).

</td>
</tr>
</table>

Wünsche:	**Wünsche:**
• türkische/osmanische Geschichte (Anliegen der Elterngeneration)	• Geschichte anderer Länder (Türkei, USA, England, Spanien, Nachbarländer Deutschlands im Allgemeinen und Länder von in Deutschland lebenden Migrant*innen), Vergleiche zwischen den Ländern, auch unabhängig vom Zweiten Weltkrieg • Geschichte vor und zwischen den Weltkriegen (Wunsch der Eltern) • Nahostkonflikt • Osmanisches Reich, Gastarbeiterbewegung in den 1960er Jahren (Wunsch vor allem der Eltern) • weniger Zweiter Weltkrieg • weniger Schuldzuweisungen an die „Deutschen“ • Grundwissen • Ganzheitlichkeitsanspruch: Geschichte der letzten 4 000 Jahre, von der Steinzeit bis jetzt • Römer, Ägypter, Karl der Kahle, Sonnenkönig (Wunsch des Onkels und der Mutter)

Auch bei Familie F zeigen sich grundlegende Unterschiede der vermittelten Inhalte zwischen Schule und Familie. Die Vermittlung von Kriegsgeschichte, insbesondere die Geschichte des Zweiten Weltkriegs fällt beiden Systemen zu. Außerdem wird der Schule die Vermittlung von Haltungen zugeschrieben, die sich insbesondere auf die Geschichte des Zweiten Weltkriegs beziehen, so zum Beispiel man dürfe nichts über Juden sagen oder Nazis seien schlecht. Der Familie wird ähnlich wie in den anderen Erhebungssituationen die Vermittlung türkischer Geschichte und Familiengeschichte zugeschrieben, der Schule auch hier die Aufgabe der Weitergabe von Geschichte anderer Länder zugeordnet.

Anmerkung: Die bei Familie F, aber auch bei anderen Familien (zum Beispiel bei B) zu beobachtende „Unlust“ am Thema des Zweiten Weltkriegs könnte entweder darauf hinweisen, dass dieses Thema tatsächlich sehr dominant im Unterricht ist und die Schüler*innen bereits wissen, was sie lernen sollen oder aber an einer fehlenden Motivation aufgrund des eigenen Migrationshintergrundes liegen und dem damit fehlenden Bezug zur deutschen Geschichte (Fava, 2004, S. 4) (siehe *3.5.5 Favas*

rassismuskritische Diskursanalyse zur Erziehung nach Auschwitz in der Einwanderungsgesellschaft).

Wozu (Funktionen)?

Tabelle 5.30: Wozu wird Geschichte vermittelt (Funktionen)? Gegenüberstellung Jugendliche und Eltern/Onkel

F1, F2	**F3, F4, F5**
„Identitätsbildung“ „Positionierung“ „Entlastung von (persönlicher) Schuld“ „Wertschätzung für das, was heute ist“ „Völkerverständigung“ „Diskussionsfähigkeit“ „Verhaltensanweisung“ „Fehlervermeidung“ „kritisches Reflektieren“ „Faszination Geschichte“	„Identitätsbildung“ „Wertschätzung für das, was heute ist“ „Völkerverständigung“ „Mitspracherecht“ „Diskussionsfähigkeit“ „Fehlervermeidung“ „kritisches Reflektieren“ „Wissen als Wert“ „Faszination Geschichte“

Tabelle 5.31: Wozu wird Geschichte vermittelt (Funktionen)? Gegenüberstellung Familie und Schule

Familie	**Schule**
• „Identitätsbildung“ • „Diskussionsfähigkeit“ • „Faszination Geschichte“ • „Verhaltensanweisung“ • „Fehlervermeidung“ • „kritisches Reflektieren“	• „Völkerverständigung“ • „Mitspracherecht“ • „Diskussionsfähigkeit“ • „Wissen als Wert“ • „kritisches Reflektieren“ • „Positionierung“ **Wünsche:** • „Entlastung von (persönlicher) Schuld“

Die „Wertschätzung für das, was heute ist“ kann nicht eindeutig Schule oder Familie zugerechnet werden. Insgesamt fällt auch bei Familie F auf, dass der Familie vor allem die Funktion der „Identitätsbildung“ zugeschrieben wird, der Schule die „Völkerverständigung“ sowie Aufgaben, die dem Austausch zwischen Personen dienen,

nämlich „kritisches Reflektieren“, „Mitspracherecht“ und „Diskussionsfähigkeit“. Als offener Wunsch wird die „Entlastung von (persönlicher) Schuld“ an die Schule herangetragen.

Wie? - Medien

Tabelle 5.32: Unter Zuhilfenahme welcher Medien und „Wertevermittler*innen“ wird Geschichte vermittelt?

Familie	**Schule**
• Geschichten, Anekdoten • Fernsehen: Filme (unter anderem „Es war einmal“, modernisiert) • Spiel „Assassin‘s Creed“ • Internet: Wikipedia, Google • Gegenstände (Königspaar, Backgammon, Koran, geschnitzter Spazierstock des Großvaters) • Einbürgerungstest	• Lehrbuch/Schulbuch, Texte • Powerpoint (in der Oberstufe) • Videos, Filme („Die Welle“) • Bildanalysen • Gruppenarbeiten • Einbürgerungstest **Wünsche:** • Spiele, spielerischer Unterricht • Videos, Filme

Sowohl in der Familie als auch in der Schule wird der Einsatz von Medien hoch geschätzt, insbesondere das Spiel.

Wie? - Umstände

Tabelle 5.33: Wie wird Geschichte vermittelt?

Familie	**Schule**
• erzählen kleiner Anekdoten • im Sommer, wenn beim Grillen die Familie zusammensitzt • wenn F5 zu Besuch ist • über Geschichte sprechen, nicht „durchnehmen“ (Fernsehen als Initiator) • „Wahrheitsgehalt“	• „einflößen“/„vordiktieren“ • Wiederholungen • uninteressante/langweilige Gestaltung, aktuellere Themen und entsprechende, abwechslungsreiche Aufbereitung erst in der Kollegstufe • „Textlernen“, trockenes Auswendiglernen, reine Reproduktion • eigenständiges Erarbeiten • Geschichtslernen in einer Vertretungsstunde • Offenheit für Diskussionen in der Kollegstufe • fünf Jahre Zweiter Weltkrieg/acht Jahre Nationalsozialismus, eine Stunde Osmanisches Reich • Eigeninteresse als Voraussetzung • Austausch der Schüler*innen **Wünsche:** • jedes Land einen Monat • mehr Einflussmöglichkeiten der Schüler*innen und der Lehrkräfte auf den Lehrplan und den Unterricht • Offenheit für Diskussionen in allen Jahrgangsstufen • Abwechslung • Unterricht lockerer gestalten, Anschaulichkeit • Grundwissen so einfach wie möglich vermitteln (Wunsch der Eltern) • Ganzheitlichkeitsanspruch, kompakt • andere Themenverteilung: mehr Osmanisches Reich (länger als einen Monat), weniger Zweiter Weltkrieg und erst in höheren Jahrgangsstufen (ein bis zwei Jahre, erst ab 13 Jahren)

5.4 Fallbeispiele B, C, E und G

Es sollen nun kurze Zusammenfassungen folgen über die Fallbeispiele, die zwar in die Auswertung aufgenommen, nicht aber explizit als Einzelfälle vorgestellt wurden. Einleitend soll jeweils ein kurzer Abschnitt dazu erfolgen, was in der jeweiligen Erhebungssituation am eindeutigsten erscheint.

5.4.1 Fallbeispiel B

In der Erhebungssituation B ist besonders eindrücklich, dass zunächst eine Unvereinbarkeit zwischen einer „türkischen“ und einer „deutschen“ Identifizierung zu beobachten ist. B3 bringt es auf den Punkt, indem sie betont, hier seien sie „Türken“, in der Türkei „Deutschländer“. Dann findet ein Wandel im Interview statt und zwar von einer „nationalen“ Identifizierung hin zu einer „religiösen“ und einer Identifizierung mit der Kategorie „Menschheit“. Man könnte dies mit Nohls Typ der Sphärenfusion in Verbindung bringen (siehe *3.3.6 Nohls Studie zum Thema Migration und Differenzerfahrungen*), weil in Familie B versucht wird, die innere und die äußere Sphäre in den Kategorien „Religion“ oder „Menschheit“ zu vereinen. Man könnte diesen Wandel als Lösungsversuch der unlösbaren „nationalen“ Frage interpretieren. Die Migration der Familie nach Deutschland wird mit dem Verfall des Osmanischen Reiches in Verbindung gesetzt: Ohne den Untergang des Osmanischen Reiches wären sie heute vielleicht noch in der Türkei. „Völkerverständigung“, vor allem zum Aufbau von Respekt und Empathie, zwischen den „Deutschen“ und den „Türk*innen“ spielt eine zentrale Rolle.

Identifizierung

Die Jugendlichen B1 und B2, aber auch die Mutter B3 identifizieren sich vor allem mit der „Religion Islam“ sowie national „deutsch-türkisch/türkisch-deutsch“. Das zeigt sich unter anderem durch eine „Perspektivumkehr“ der „Deutschen in der Türkei“ zur Zeit des Zweiten Weltkriegs oder durch die explizite Benennung hier „Türken“ und in der Türkei „Deutschländer“ zu sein, sowie durch eine solche Zuschreibung von außen (Fremdkategorisierung und Diskriminierung). Generell werden immer wieder beide Bezugssysteme (das „Deutsche“ und das „Türkische“) benannt: auf „türkischer“ Seite das Osmanische Reich und der Werteverfall durch Atatürk (somit also eine mehr „osmanische“ statt „atatürkische“ Positionierung) und die Familiengeschichte, auf „deutscher“ Seite deutsche Geschichte, insbesondere die Geschichte des Zweiten Weltkriegs. Das „Deutsch-Türkische/Türkisch-Deutsche“ kann auch als Versuch verstanden werden, zwischen den „türkischen“ Eltern und den „deutschen“ Kindern eine Einigung zu erreichen. Gemäß Marcias Identitätstheorie könnte man von einer diffusen Identität sprechen und damit die Unvereinbarkeit des „Deutschen“ und des „Türkischen“ betonen oder aber von einem Moratorium, wenn davon auszugehen ist, dass eine endgültige Entscheidung bezüglich einer „nationalen“ Identifikation noch nicht getroffen ist (siehe *3.3.2 Die Identitätstheorie nach Marcia*). B3 selbst schreibt ihrem eigenen Sohn eine „deutsche“ oder zumindest

nicht „türkische" Identifizierung zu, als sie ihrem Sohn bezüglich der Zeitreisefrage vorgibt, nicht in die Türkei reisen zu können, weil er dort noch nie gelebt habe. Am Rande spielt auch die Zugehörigkeit (vor allem der Türkei) zu „Europa" eine Rolle.

Im Laufe des Gesprächs kristallisiert sich mehr und mehr eine „religiöse" Identifizierung („Islam") heraus, was als Möglichkeit betrachtet werden kann, der unklaren „nationalen" Identifizierung zu entgehen. Dennoch muss berücksichtigt werden, dass die religiöse Identifizierung wiederum mit der Kategorie „osmanisch" in Verbindung steht. So zeigt B1 die Haltung, die Religion sei „Opfer der Entwicklung" durch Atatürk. Die religiöse Identifizierung mit dem „Islam" zeigt sich zum Beispiel in den mitgebrachten Gegenständen, dem Wunsch nach Tradierung an mich in der Erhebungssituation oder der emotional gefärbten Sprache, zum Beispiel bezüglich „ihres" Propheten.

Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung

B1: „Geschichte kannst du ja immer wieder gebrauchen". #00:11:36-0#

Die Jugendlichen B1 und B2 sprechen die Funktionen „Völkerverständigung" (zum Abbau von Vorurteilen), „Fehlervermeidung", „Identifikation" (ohne den Untergang des Osmanischen Reichs wäre die Familie vielleicht nie nach Deutschland gekommen), die „Etablierung von Werten" (Mut, Selbstwirksamkeit, religiöse Werte, gegenseitiges Interesse, Akzeptanz), „Verständnis für das, was heute ist" (zum Beispiel warum Parteien in der heutigen Zeit im Konflikt zueinander stünden), „Mitspracherecht" sowie „Verhaltensanweisungen" bezüglich des Alltagslebens (Kleidung, Essen und Religion) an.

B3 spricht folgende Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung an: Die „Völkerverständigung" zum Abbau von Vorurteilen (zum Beispiel was das Kopftuchtragen betrifft), die „Identitätsbildung" sowie die „Etablierung von Werten" (zum Beispiel den Wert Bildung).

Tradierung

B1 und B2 geben folgende geschichtliche Themen an, die in der Schule vermittelt würden, wobei sie immer wieder zum Ausdruck bringen sich daran eher schlecht erinnern zu können: der Erste und Zweite Weltkrieg, Hitler, die Wiedervereinigung, Napoleon, das 19. Jahrhundert. Generell gehe es immer wieder um die gleichen Themen, die ausführlich besprochen würden. Stattdessen würden sie sich wünschen, im Geschichtsunterricht mehr Begründungen (zum Beispiel warum Hitler einen Hass auf Juden gehabt hätte, warum Deutsche in die Türkei geflüchtet seien) und Details (zum Beispiel über die Umstände des Zweiten Weltkriegs, wie dieser begonnen habe oder über die Entstehung der Religionen) zu erfahren. Letzteres sei Thema im Ethikunterricht gewesen. Sie fordern eine kontinuierliche Darstellung (statt Zeitsprünge). Manche Themen seien ihnen zu ausführlich, andere würden zu oberflächlich durchgenommen. Explizit wünschen sie, die Sichtweise anderer Länder und Vergleiche zwischen diesen (verschiedene Perspektiven) auf den Zweiten Weltkrieg zu erfahren sowie das Verhalten, Emotionen und Kognitionen der Menschen. Auch die Migrationsgeschichte (der Türken, aber auch anderer Nationalitäten) wür-

de außen vor bleiben. Generell fordert vor allem B1 Unterricht solle so vermittelt werden, dass man etwas mitnehmen könne und Spaß daran habe. Schließlich spricht B1 den Aspekt der Verlässlichkeit von Quellen an. Bücher werden als geschichtliches Medium benannt. Der Schule wird insbesondere die „Völkerverständigung", „Mitspracherecht", „Verständnis für das, was heute ist" und die „Fehlervermeidung" zugeschrieben.

Die Familie sei für die Vermittlung von Familientraditionen in Form von Erzählungen, aber auch in Form von Gegenständen (zum Beispiel Rosenkranz, Gebetsteppich, Gebetsmützen) zuständig, die eine religiöse, aber auch eine intrafamiliäre Bedeutung hätten und deren Weitergabe Zuwendung und Wertschätzung innerhalb der Familie zum Ausdruck bringen würden. Deutlich wird, dass vor allem B3 auch mir ihre „Religion" nahelegen möchte (zum Beispiel in Form einer Einladung in die Moschee). So werde in der Familie erzählt, wie man die Menschen früher verheiratet habe oder wie sich die Eltern kennengelernt hätten. Der Aspekt des Fortschritts und der damaligen Umstände würde immer wieder eine Rolle spielen, auch wenn die Familie explizit nur wenig als geschichtliches Medium betrachtet wird. Vor allem geht es in der Familie auch um türkische Geschichte und um das Osmanische Reich, gegenüber welchem eine große Wertschätzung vermittelt wird. B3 spricht an, das Osmanische Reich sei sehr reich gewesen. Es hätte einen Großteil der Welt erobert und sei bis Österreich gekommen. So wird deutlich, dass die Familie die Zeiten des Osmanischen Reichs gegenüber Atatürks Modernisierungskurs höher bewertet oder wie B1 es zum Ausdruck bringt, die Religion der Entwicklung durch Atatürk zum Opfer gefallen sei. Außerdem wird die „Religion" als „Wertevermittlerin" angesehen. Durch die Migration (und dem damit verbundenen Bruch in der Familie) sieht die Familie die Tradierung von Geschichte im Allgemeinen als eingeschränkt an. Der Familie werden die Funktionen „Etablierung von Werten" (vor allem religiöse Werte), die „Identifikation" mit der türkischen und osmanischen Geschichte sowie „Verhaltensanweisungen", die sich ebenfalls auf die „Religion" beziehen, zugeschrieben.

5.4.2 Fallbeispiel C

Im Zentrum der Erhebungssituation C stehen immer wieder Beschreibungen von Diskriminierungserfahrungen und der Wunsch nach beziehungsweise fast eine Art Beweisführung von Gleichwertigkeit des Polnischen. Eine Erklärung für diese Notwendigkeit sieht C2 in der Geschichte des Eisernen Vorhangs sowie des Kommunismus, welche Erfahrungen und Wissen über Polen unterbunden hätten. C2 findet die Vermittlung von Geschichte wichtig. Anders als in den Gesprächen mit türkischstämmigen Familien wird die territoriale Nähe zwischen Polen und Deutschland deutlich (zum Beispiel die Grenzverschiebungen im Zweiten Weltkrieg und die Bedeutung für die eigene Familie, was den Stiefvater von C2 zu einem Deutschen und Polen gleichzeitig gemacht habe). Die Darstellungen der Familie sind sehr persönlich und weniger generalisiert (zum Beispiel auf eine ganze Nation) wie dies in anderen Gesprächen, zum Beispiel bei A, der Fall ist. Die Funktionen der „Daseinsberechtigung" und der „Völkerverständigung" sind zentral. Anders als bei B wird die Migration auch durch eine Chancenlosigkeit im Herkunftsland (bei B durch

den Untergang des Osmanischen Reichs) gerechtfertigt. Schule und Familie werden als sich ergänzende Quellen von Geschichte angesehen. C1 wünscht sich explizit ähnliche Themen in der Schule, um dies mit den Erzählungen der Mutter abgleichen zu können.

Identität

Sowohl C1 als auch C2 beschreiben eine vorwiegend „polnische" Identifizierung. Dabei spielt bei C1 unter anderem eine Zuschreibung von außen eine Rolle (C2 erwähnt Diskriminierungserfahrungen, die ihre Tochter C1 immer wieder als „Polin" habe erleben müssen) sowie die eigene emotionale Komponente, die sich im Stolz auf Polen und im Bedürfnis des nach außen Tragens der polnischen Wurzeln äußert (zum Beispiel im Gegenstand des polnischen Hutes). Bemerkenswert ist dabei der Aspekt, dass sich diese polnische Identifizierung der Tochter erst entwickelt zu haben scheint, was an Marcias Identitätsstufen erinnert (siehe *3.3.2 Die Identitätstheorie nach Marcia*). Daneben spielt auch die „deutsch-polnische/polnisch-deutsche" Identifizierung eine Rolle, die sich zum Beispiel in der Geschichte des Zweiten Weltkriegs zeigt, bei der immer wieder auf das „Deutsche" und auf das „Polnische" eingegangen wird. Eindrücklich ist auch die Abgrenzung zu „richtigen Deutschen", was eine „deutsch-polnische/polnisch-deutsche" Identifizierung nahelegt sowie eine „innere Zerrissenheit", die sich im schlechten Gewissen ausdrückt, sich für die eine oder die andere Seite zu entscheiden. Schließlich kommt bei C1 die Kategorie „Menschheit" zum Ausdruck (geschichtliches Interesse am Denken, Fühlen und Handeln der Menschen damals).

Auch bei C2 ist eine „polnische" Identifizierung zu beobachten. Das wird zum Beispiel in der generellen Wertschätzung für das „Polnische" deutlich, in der Freude C2s über die „polnische" Identifizierung der Tochter, in den mitgebrachten „polnischen" Gegenständen (T-Shirts) (siehe *5.1.3 Exkurs Gegenstände*) und in der ausdrucksvollen, emotional gefärbten Sprache, wenn es um „Polnisches" geht. Zum Beispiel führt C2 aus, einen „polnischen" Gegenstand wegzuwerfen, würde ihr im Herzen wehtun. Die „polnischen" T-Shirts veranschaulichen auch eine Demonstration von C1 und C2 der „polnischen" Identifizierung nach außen.

„Polnisch" sein verbindet C2 daneben aber auch mit einem „Opferstatus". Dabei bezieht sie sich vor allem auf die Zeit des Zweiten Weltkriegs und dessen Folgen. An dieser Stelle soll noch einmal auf die Ergebnisse von Liakova und Halm verwiesen werden, die eine generationsspezifische Identifizierung betonen, die hier auch bei C2 zu beobachten ist, weil sie der Zeit des Nationalsozialismus und der Auswirkungen danach deutlich näher zu sein scheint als ihre Tochter (*siehe 3.4.7 Liakovas und Halms Studie zu Geschichtsbewusstsein und Migration*). Auch Wineburg und Kolleg*innen beschreiben eine geringere emotionale Befangenheit der Kinder- gegenüber der Elterngeneration (siehe *3.5.8 Eine Studie von Wineburg und Kolleg*innen zur intrafamiliären Tradierung von Geschichte an Jugendliche und die Rolle der Medien*).

Ein Beispiel aus dem Transkript zum Thema „Opferstatus":

> C2: ... bisschen wurd' ich ja so erzog'n als Opfer, ne (bestätigend), wir war'n ja die Opfer, ne (bestätigend), und dann kommst du und, siehst äh kein

> Entgegenkommen wie gegenüber einen Opfer, ne (bestätigend), as/ja, t/ keine, überhaupt von nichts gewusst, immer wenn des Thema irgendwo dann war, ne (bestätigend), al/als wenn ‘s nix gewes‘n wäre, und wir ha‘m jahrelang wurden davon ernährt, sag‘ ich a‘mal. Durch die Kommunist‘n, es wurde ja auch so richtig, so, eingeprägt, ne (bestätigend) ... #00:59:02-9#

Außerdem betont C2 als „Polen“ mit den „Deutschen“ mithalten können zu wollen.

Daneben spielt vor allem auch die „deutsch-polnische/polnisch-deutsche“ Kategorisierung eine Rolle, indem C2 immer wieder nach geschichtlichen Verbindungen zwischen Deutschland und Polen sucht. Insbesondere bezieht sie sich hierbei auf den Zweiten Weltkrieg. Vor allem die Gebietsverschiebungen zwischen Deutschland und Polen werden dabei immer wieder betont. So habe man „‘mal Deutscher“ und „‘mal Pole“ sein können. Das spielt in den Erhebungssituationen türkischstämmiger Familien keine Rolle.

C2 betont dabei, anders als andere Gesprächsteilnehmer*innen (zum Beispiel A2, der große Unterschiede kommuniziert) vor allem die Gemeinsamkeiten beider Kulturen. Beide Kulturen würden nahe beieinanderliegen (unter anderem würde man das auch an germanischen Ausdrücken merken, die sowohl in der deutschen als auch in der polnischen Sprache vorkämen). Am Rande spielen auch die Kategorien der „katholischen Religion“ (C2 spricht zum Beispiel von „unsere‘ Papst“) und der „Menschheit“ eine Rolle, nämlich dann, wenn C2 die Gemeinsamkeiten und den Zusammenhalt der Menschen ungeachtet deren Nationalität betont oder wenn die Schwierigkeiten von Migrationsprozessen durch den Aspekt der „Blutauffrischung“ entkräftet werden. Das könnte aber auch als eine irritierende biologistische Argumentation gelesen werden.

Funktionen

Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung, die C1 benennt, sind: „Identitätsbildung“, „Verständnis für das, was heute ist“, „Diskussionsfähigkeit“, „eigene Meinungsbildung“ und „Daseinsberechtigung“.

C2 benennt die Funktionen der „Daseinsberechtigung“ (sie beschreibt sich selbst als „Botschafterin der deutsch-polnischen Kultur“), „Fehlervermeidung“, „Wertschätzung für das, was heute ist“, „Völkerverständigung“ zum Abbau von Vorurteilen, „Völkerverständigung“ zur Entwicklung von Empathie, „Völkerverständigung“ zum Aufbau von Respekt, „Identitätsbildung“, „Etablierung von Werten“ (dabei geht es vor allem um ein Zusammengehörigkeitsgefühl und um ein Selbstwirksamkeitserleben, was das einzelne Individuum, aber auch die Gruppe betrifft sowie eine Verantwortungsübernahme), „Verständnis für das, was heute ist“ (zum Beispiel wie man eine heute stattfindende Diskriminierung geschichtlich erklären könne), „Entlastung von (persönlicher) Schuld“, „eigene Meinungsbildung“, „Wissen als Wert“, „Entwicklung von Stolz“, „Diskussionsfähigkeit“, „Faszination“ und „Positionierung“ (zum Beispiel gegenüber Napoleon in den Ausführungen C2s: es hätte nur einen „Dummen“ gegeben, nämlich Napoleon und daraus habe die Welt auch nicht gelernt). Die Verantwortungsübernahme als „Wert“ kann als Gegenteil zur Funktion „Entlastung von (persönlicher) Verantwortung“ gelten.

Tradierung

C1 und C2 geben über die schulische Vermittlung von Geschichte Folgendes an:

Es gehe immer wieder um den Ersten und Zweiten Weltkrieg. Generell werde jüngere Geschichte behandelt (Zeit des Endes des Kommunismus), was so auch den Bedürfnissen von C1 (und C2) entspricht. Auf die Geschichte der Menschheit im Allgemeinen (unter anderem Steinzeit, Jäger und Sammler, erste Werkzeuge) könne man kürzer und überblicksartiger eingehen als dies tatsächlich der Fall sei. Auf polnische Geschichte würde der Unterricht kaum eingehen, das fehle C1 und C2 (einmal habe C1 aber etwas Altpolnisches vorlesen dürfen). Des Weiteren gehe es in der Schule um die folgenden Themen: Globalisierung, Geschichte verschiedener Nationen (meist im Hinblick auf den Zweiten Weltkrieg, zum Beispiel die Sicht Frankreichs), Bündnisse und Bismarck. Auf die Umstände und die damaligen Lebensbedingungen werde in der Schule kein besonderer Wert gelegt. Begründungen und Zusammenhänge sowie Vergleiche kommen immer wieder vor. Als wünschenswert wird vor allem die Darstellung von Verbindungen zwischen Deutschland und Polen erachtet (zum Beispiel wird von C2 der deutsch-polnische/polnisch-deutsche König August erwähnt), auch bezüglich des Zeiten Weltkrieges sowie dessen Auswirkungen auf heute. C1 strebt damit die Möglichkeit eines Vergleichs an, zwischen objektiven Daten aus dem Schulunterricht und dem was ihre Mutter ihr berichtet.

Der Schule werden vor allem die Funktionen „eigene Meinungsbildung“ und „Völkerverständigung“ insbesondere zur Förderung von Empathie zugeschrieben (auch zwischen den Mitschüler*innen), aber auch der Aspekt der „Faszination“ sowie das „kritische Reflektieren“, was vor allem beim Besuch des Konzentrationslagers von Auschwitz zur Sprache kommt. Als erwünschte Funktion wird auch die „Identitätsbildung“ benannt. Vor allem bei C2 schwingt der Wunsch mit, etwas über die Schicksale der polnischstämmigen Menschen zu Zeiten des Zweiten Weltkrieges zu erfahren, um diesen heute angemessen begegnen zu können.

Als Medien von denen der Geschichtsunterricht Gebrauch macht, betont C1 insbesondere einen Ausflug in das ehemalige Konzentrationslager von Auschwitz, was sie sehr fasziniert habe.

Bezüglich der Art der Vermittlung geben C1 und C2 an, sich insbesondere eine verständliche Vermittlung von Geschichte sowie eine „Multiperspektivität“ zu wünschen. Immer wieder spielt der Aspekt des „Wahrheitsgehaltes“ der Geschichtsvermittlung eine Rolle. Dabei wird auch die Vermittlung verschiedener Versionen, um der Wahrheit möglichst nahe zu kommen, betont. Beide schreiben der Lehrkraft eine wichtige Rolle zu. Negativ bemerkt C2 die erfahrene Diskriminierung der Tochter durch die Grundschullehrerin.

Über die intrafamiliäre Tradierung von Geschichte lässt sich bei Familie C Folgendes rekonstruieren:

Die Mutter C2 stellt eine wichtige Quelle von Geschichte dar. Auch wenn C1 angibt, die Mutter würde oft sehr viel (zu viel) Geschichte erzählen, so sei C1 dies aber lieber, als wenn die Mutter nichts erzählen würde.

Inhaltlich geht es dabei vorwiegend um polnische Geschichte, um die Zeit des Zweiten Weltkriegs und die Nachkriegszeit und vor allem um das Alltagsleben der

Menschen (zum Beispiel Ausgangssperren, Ausgabe von Essenskarten, Lebensumstände, zum Beispiel Panzer auf den Straßen und die Gefühle der Menschen zu jener Zeit). Weniger geht es um Fakten und Jahreszahlen. Weitere Themen, die von C1 und C2 der intrafamiliären Tradierung zugeordnet werden, sind: Breslau, Hitler, Auschwitz (wonach C1 C2 auch explizit fragt), Kommunismus, Migrations- und Familiengeschichte (Begründungen, warum die Familie heute in Deutschland sei), Kapitalismus, Ost und West, der Eiserne Vorhang (der laut C2 auch mitverantwortlich für die verzerrte Einstellung der Menschen in Deutschland gegenüber Polen sei, weil durch ihn zu wenige Informationen über Polen fließen konnten), die Teilung Polens, der Einmarsch der Deutschen und der Russen nach Polen am 1. und 17. September. C2 benennt des Weiteren Galizien, die Russifizierung, die Besiedlung Schlesiens, Roosevelt, die Alliierten, 1939, Entmachtung, Könige, Napoleon, Wars und Sawa, Krakau, Wanda, Völkerwanderungen, Blutauffrischung, Industrialisierung, europäische Geschichte, Leopoldinum, Lemberg, Adelsfamilien, der Mauerfall, Grenzverschiebungen zwischen Polen und Deutschland und die Jahrhunderthalle in Breslau.

Am Ende des Gesprächs erwähnt C2: Weimarer Republik, Bratislawa, Habsburger, Hohenzollern, Preußen und jüngste Geschichte. Hier wird aber nicht klar, ob eine Tradierung an die Tochter stattfindet oder C2 dies mehr an mich als Interviewerin weitergibt.

Eine Passage vermittelt auch Geschichte in umgekehrter Richtung: So klärt C1 C2 auf, als es um den Besuch des Konzentrationslagers Auschwitz geht, dass das Gas nicht aus den Duschen gekommen sei, sondern Gasdosen in die Duschen geworfen worden seien. Dieses Detail scheint C1 wichtig zu sein.

Nicht alle Aspekte können als sicher intrafamiliär tradiert angenommen werden, spielen aber in der Erhebungssituation eine Rolle. Vielleicht darf aber davon ausgegangen werden, dass einige der Daten in der Gesprächssituation selbst weitergegeben wurden. Ein Anzeichen, das für eine intrafamiliäre Tradierung sprechen könnte, ist sicherlich, dass C1 an einer Stelle angibt, die Mutter würde immer viel über Geschichte erzählen, beziehungsweise dass C1 angibt, vieles von dem, was C2 mir gegenüber im Gespräch berichtet, schon auswendig zu kennen. Es geht immer wieder um Vergleiche, die Beschreibung damaliger Umstände (zum Beispiel durch den Kommunismus) und Verläufe (sowohl Fortschritte als auch Rückschritte). Dabei spielen auch Zeitzeug*innen (darunter vor allem die eigene Mutter) eine Rolle. Außerdem sind C2 insbesondere Begründungen durch die Geschichte wichtig.

Funktionen, die der Familie zugeschrieben werden sind „Identitätsbildung“, „Entwicklung von Stolz“, „Diskussionsfähigkeit“, „Völkerverständigung“ zur Förderung von Empathie und zum Abbau von Vorurteilen und die „Entlastung von (persönlicher) Schuld“ und „Verantwortungsübernahme“ sowie „kritisches Reflektieren“. Ein ausführliches Beispiel für die „Verantwortungsübernahme“ wurde bereits in den allgemeinen Ausführungen zu Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung aus dem Interview C dargestellt (siehe *5.2 Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung*). Außerdem vermittelt C2 die Werte Zusammenhalt, Selbstwirksamkeit (auch eines Kollektivs) und Selbstbewusstsein, was sich in der vermittelten Haltung ausdrückt, nur weil man anders sei (polnisch), sei man nicht schlechter.

Die intrafamiliäre Tradierung zeigt sich im Gespräch mit Familie C besonders in Form von indirekten Reden oder wörtlichen Zitaten. Beispielsweise gibt C2 an, ihr Vater habe ihr vermittelt, es habe nur einen Dummen gegeben (damit ist Napoleon gemeint) und daraus habe die Welt auch nicht gelernt oder, ihr Vater habe ihr vermittelt, dass man die Sprache des Freundes und des Feindes kennen müsse, was sie so dann wiederum an ihre Tochter weitergibt:

> C2: ... „Die Sprache des, äh, die Sprache des Freundes und äh, und des Feindes musst du kenn'". Von daher, kann ich Russisch und Deutsch, hab' ich gesagt (lacht). Für alle Fälle. [Ne (bestätigend), hab' ich dir immer g'sagt. #01:19:22-5#

Hier wird außerdem deutlich, dass die intrafamiliäre Tradierung nicht erst zwischen C1 und C2 zustande kommt, sondern auch C2 selbst viele Aspekte schon durch die Familie vermittelt bekommen hat.

Generell spielt also das Gespräch als Form geschichtlicher Tradierung eine zentrale Rolle (Erzählungen durch C2, aber auch Interessensbekundungen und Nachfragen von C1).

Außerdem spielen geschichtliche Gegenstände eine wichtige Rolle (siehe *5.1.3 Exkurs Gegenstände*), wobei hier berücksichtigt werden muss, dass danach auch explizit gefragt wird. Insbesondere sind hier Bücher und vor allem ein Postkartenheftchen (das nehme C1 auch mit in die Schule und C2 zu Bekannten, um über die polnische Geschichte zu erzählen) zu benennen. Das Buch bringt C2 zwar mit, beide Gesprächsteilnehmerinnen geben aber an, dies nicht zu nutzen. C2 ist es ein Anliegen, Geschichte für ihre Tochter „greifbar" zu machen. Dazu zählen Ausflüge, die C2 insbesondere in die polnische Heimat organisiert, unter anderem Museumsbesuche. Die Bücher würden mit der Hochzeit der Tochter in deren Besitz übergehen. Zu Hause habe sie bereits eine Truhe für die Aussteuer ihrer Tochter angelegt. Auch Sagen (zum Beispiel von Wanda, die den Deutschen nicht wollte oder von Wars und Sawa) werden benannt. Der Aspekt Wandas, die den Deutschen nicht wollte, könnte auch wieder etwas über die eigene Identifizierung aussagen, indem hier eine Abgrenzung zu den Deutschen vorgenommen wird, jedoch nicht bezüglich der eigenen Person. Auch die Vermittlung von Ritualen und Bräuchen (zum Beispiel zu Weihnachten ein weiteres Gedeck als Zeichen für Jesus Christus herzurichten beziehungsweise als Einladung eines Obdachlosen) spielt eine Rolle.

Insgesamt wird deutlich, dass C1 die intrafamiliäre Tradierung der schulischen Geschichtsvermittlung vorzieht: Treten beide „Vermittler*innen" in Konkurrenz, vertraut C1 in erster Linie der Mutter, räumt ihren Aussagen also auch einen größeren „Wahrheitsgehalt" ein. So ist C1 davon überzeugt, wenn ihre Mutter ihr vermittle, Kopernikus[7] sei ein Pole, dann sei das auch so.

> C1: ... meine **Mutter** hat g'sach', der is' a Pole, dann is' er ein Pole, ne (bestätigend) (lacht). #00:39:17-0#

7. Kopernikus ist Sohn einer deutschen Familie mit polnischen Wurzeln und lebte in Thorn und Frauenburg, zwei Städte, die sich 1467 dem polnischen König unterstellten. Dadurch kommt die Diskussion um seine „nationale" Zugehörigkeit zustande.

Anmerkung: Auch Alavi kommt auf Kopernikus zu sprechen und bemerkt, dass eine eindeutige „nationale“ Zuordnung geschichtlicher Themen nicht immer möglich ist. (1998, S. 55).

Zum „Wahrheitsgehalt“ lässt sich noch ergänzen, dass dieser auch C2 wichtig zu sein scheint. Das zeigt sich zum Beispiel an ihrem Bedürfnis nach der Vermittlung einer neutralen Haltung. Sie spricht über mögliche Verzerrungen durch eine „retrospektive Betrachtungsweise“ und sucht nach Erklärungen für verzerrte Darstellungen (zum Beispiel, dass der Eiserne Vorhang den Informationsfluss verhindert habe).

Schließlich werden geschichtliche Medien wie Dokumentationen im Fernsehen (zum Beispiel zu Jubiläen) oder das Internet benannt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass bei Familie C insbesondere ein Zusammenspiel aus Schule und Familie zu beobachten ist. Das wird auch daran deutlich, dass sich C2 für den Geschichtsunterricht interessiert (deutlich mehr auch als andere befragte Eltern) und diesen für wichtig erachtet. So wird von der Schule gewünscht, dass ähnliche Aspekte vermittelt würden wie dies die Familie ohnehin übernimmt, gegebenenfalls aber von einem anderen, wissenschaftlicheren, neutraleren Standpunkt aus. Anders als man meinen könnte, wird der Schule hier also keine Konkurrenzstellung zugeschrieben, sondern von einer gewinnbringenden Ergänzung ausgegangen.

5.4.3 Fallbeispiel E

E1 spricht im Gespräch deutsch-türkische/türkisch-deutsche, atatürkische und osmanische Geschichte an und vor allem die Migrationsgeschichte und die Geschichte des Zweiten Weltkriegs, wobei eine recht deutliche „atatürkische“ Identifizierung deutlich wird, die auch mit einer Identifizierung mit der eigenen Mutter einhergeht. Mit dem „Atatürkischen“ wird vor allem Freiheit, auch in Form von Rechten verstanden. Außerdem betont E1 den Zusammenhalt Deutschlands und der Türkei in geschichtlicher Hinsicht, zum Beispiel bei wissenschaftlichen Ausgrabungen sowie deutsch-osmanische Bündnisverträge. Er verwendet Geschichte als Motivator für sein eigenes Leben. Gegen Ende des Gesprächs wird außerdem das deutliche Streben nach einer Überlegenheit des „Türkischen“ beziehungsweise des „Islams“ deutlich und erklärt den Westen als die eigentlichen Terroristen. Auch eine Gleichwertigkeit verschiedener Nationen, vor allem der Türk*innen und der Deutschen, kommt ebenfalls zum Ausdruck als E1 ausführt, alle Menschen seien gleich und es habe schon immer Kreuzungen gegeben.

Identifizierung

E1 identifiziert sich vorwiegend „türkisch“, insbesondere „atatürkisch“. Daneben spielen auch die Kategorien „deutsch-türkisch/türkisch-deutsch“, „Religion“ und „Menschheit“ eine Rolle. Die „türkische“ Identifizierung wird zum Beispiel durch den Gesprächsanteil im Interview deutlich, durch eine Zuschreibung und zum Teil auch Diskriminierung von außen (unter anderem fühlt sich E1 auch von mir als „Migrant“

angesprochen, was so nicht der Fall war) oder durch die Wertschätzung für das Türkische (zum Beispiel betont E1, die Türkei hätte gegen zwei oder drei Weltmächte gekämpft), aber auch durch Verzerrungen in der Darstellung (so gibt E1 an, in der Türkei hätten Frauen früher das Wahlrecht gehabt als in Deutschland, was so nicht der Realität entspricht). Daneben betont E1 auch immer wieder eine Wertschätzung für Deutschland als Vorbild für die Türkei und setzt die Türkei in Verbindung zu Deutschland und zu Europa, auch bezüglich des Zweiten Weltkriegs. Auch die „religiöse" Identifizierung kommt zum Ausdruck, indem E1 den „Islam" über andere „Religionen" stellt, auch wenn andere schlecht über seine „Religion" denken würden. Er spricht die Kategorie „Menschheit" an: Alle Menschen seien gleich und es habe schon immer Kreuzungen zwischen den verschiedenen Nationen gegeben. Zudem bekundet er sein geschichtliches Interesse an Gedanken und Gefühlen von Menschen.

E2s Identifizierung ist ebenfalls „türkisch" (ähnlich zu erkennen zum Beispiel durch das Interesse an und die Wertschätzung für die türkische Geschichte beziehungsweise durch die Zuschreibung von außen, Türken seien „Barbaren"), insbesondere „atatürkisch". Daneben spielt auch die Religion „Islam" sowie das „weibliche Geschlecht" eine Rolle.

Die Identifizierung mit Atatürk spielt sowohl bei E1 als auch bei E2 eine zentrale Rolle und könnte auch durch E2 tradiert sein, was sich darin zeigt, dass E1 als Sohn von E2 ebenfalls eine „weibliche" Position einnimmt.

Ein Beispiel aus dem Gespräch mit E1 soll hier noch angeführt werden. Es verdeutlicht die „religiöse" Identifizierung von E1 und veranschaulicht den Einfluss meiner Gesprächsführung als Interviewerin: Meine Anmerkung, die Bibel sei Auslegungssache, provoziert in gewisser Weise eine deutlichere Positionierung von E1, als dies ohne meine Stellungnahme vielleicht der Fall gewesen wäre. E1 bezieht meine Aussage auf den Koran und interpretiert die angesprochene Interpretationsbedürftigkeit der Bibel so, als könne man den Koran verstehen wie man wolle und macht sich im Folgenden für den Koran und seine Ursprünglichkeit und Unverfälschtheit stark. An dieser Stelle sei noch einmal auf den Aspekt der Neutralität der Forscher*in/des Forschers verwiesen, der hier zumindest zum Teil außer Kraft gesetzt ist und auf das Forschungstagebuch, das in meiner Analyse dazu verhilft, wichtige Gesprächspassagen herauszufiltern (siehe *4.1.4 Forschungstagebuch*). Mit Devereux' Worten kann so manche Störung auch erst bestimmte Daten liefern (1998, S. 308). Bemerkenswert bleiben die zeitlichen Sprünge, die anzeigen, wie sehr E1 meine Aussage beschäftigt:

> I: Ja, ich wollt' 's g'rad' sag'n, ja, also ich kenn' die aus der Bib'l. #02:31:26-4#
>
> E1: ... Es gibt eine Steinigung, es war 'mal würdevoller ... #02:31:32-2#
>
> I: Es is' ja aber auch ziemlich viel Auslegungssache, oder? Also, was, also bei der Bibel [zum/zumindest #02:31:34-6#
>
> E1: [Was mit/ #02:31:34-6#
>
> I: /is' es ja so, dass, also 's es steht ja recht, wie soll ich denn sag'n, recht kryptisch alles da. #02:31:41-8#

E1: Hmm (bestätigend). #02:31:41-8#

I: Es sind ja mehr so Gleichnisse und so‘was. #02:31:43-8#

E1: Ja genau. #02:31:43-8#

I: Und von daher kann ich ‘s [natürlich auf die eine oder auf die and‘re Richtung ausleg‘n und dann kann ich sag‘n, „es steht da drin“, weil ich ‘s so interpretiert hab‘ und stimmt aber vielleicht gar net und dann (schmunzelt), ja. #02:31:58-0#
...
E1: ... Die Frau is‘ so‘was Heiliges, okay, es gab ja Sach‘n, es gibt ‘s immernoch in Arabien, die, die nutz‘n das aus, die formulier‘n d/s/den Koran so aus, wie s‘e ‘s möcht‘n, wie du des g‘rad‘ sagst, ne (bestätigend)? Die, die mach‘n des einfach, die mach‘n einfach was anderes d‘raus, ja? Und, was weiß ich, die Frau‘n, die dürf‘n dann da zehn Frau‘n nehm‘m und, was weiß ich, und misshandeln die Frau‘n und behand‘ln sie wie Sklav‘n. Oder, des is‘ alles, im Koran steht des nich‘ drin. Ähm, des alte Testament, ja, des is‘ fast eins zu eins wie der Koran, des ist fast eins zu eins ... #02:40:03-4#
...
E1: ... Hast du, ich weiß nich‘, ob du ‘s mitbekomm‘ hast, des wird wieder versucht, zu verdrängt, in der Bibel wurde ähm gefr/also wurde ähm durch die alte Schrift gefund‘n, dass einfach in der Bibel auch der Name von unserem groß‘n Prophet‘n reinkommt, sogar öfters. Du sagst ja, man kann das versteh‘n, wie man will, aber es steht sein Name d‘rin, es steht auch, dass er heilig is‘ und ähm des kam jetz‘ ‘raus, ja? Es sin‘ sauviele Priester jetz‘ ins Muslimische gewechselt, ja? Ja? Es sind zwar sauviele gewechs‘lt, ja, die die Bescheid wiss‘n, die sind alle weg. Ich will jetz‘ nich‘ sag‘n, die Muslimische is‘ besser oder so (1s), weil ich selbst nich‘ stark religiös bin ... #02:48:09-7#

Funktionen

E1 benennt die Funktionen „Identitätsbildung“, „Etablierung von Werten“ (hier geht es darum, von der Geschichte Atatürks persönliche Ziele abzuleiten, um Werte wie Zusammenhalt, Respekt, Wertschätzung, Bildung und Wissenschaft), „Völkerverständigung“ (zwischen verschiedenen Nationen und Religionen) sowie „Entwicklung von Stolz“.

E2 benennt folgende ähnliche Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung: „Entwicklung von Stolz“, „Identitätsbildung“ (zum Beispiel habe sie durch die Vermittlung der deutschen Geschichte im türkischen Schulunterricht eine Beziehung zu Deutschland aufbauen können, die dazu beigetragen habe, dass sie sich schließlich für eine Migration nach Deutschland entschieden habe) und eine „Völkerverständigung“, die hauptsächlich der Schule als Aufgabe zugeordnet wird. Auch hier spielt der Wert Bildung eine wichtige Rolle.

Tradierung

E1 benennt die eigene Mutter E2 als wichtige geschichtliche Quelle, die selbst einen Teil der Geschichte miterlebt habe. Außerdem erscheint besonders eindrücklich Atatürk als „Wertevermittler“, was von der Mutter an den Sohn tradiert wird. Das zeigt sich darin, dass der Sohn E1 eine deutlich „weibliche“ Positionierung einnimmt, zum Beispiel, wenn er das Wahlrecht der Frauen betont. Die Aufgaben „Etablierung von Werten“ sowie „Identitätsbildung“ werden vor allem der Familie zugeordnet. Die Mutter würde viel erzählen. Es geht in der intrafamiliären Tradierung immer wieder um Bedingungen, Entwicklungen (wie Fortschritte, aber auch Rückschritte, auch zum Beispiel „Rückschritte“ durch Technologien oder Fortschritte durch Modernisierung, sowie um den Untergang des Osmanischen Reichs), Vergleiche und Verbindungen (zwischen Nationen und Religionen, insbesondere zwischen Deutschland und der Türkei), um Wurzeln, Ursprünge und Anfänge. Außerdem geht E1 auf den Aspekt der Erziehung ein, zum Beispiel habe ihm seine Mutter immer ermöglicht auch anderen Kulturen gegenüber offen zu sein und einen Einblick zu gewinnen, indem sie unter anderem Ostern und Weihnachten gefeiert hätten, obwohl sie dem „Islam“ angehörten.

E2 benennt folgende geschichtliche Themen, die in der intrafamiliären Tradierung eine Rolle spielen könnten und sieht sich selbst als Geschichtsvermittlerin: Ägypten, Osmanisches Reich bis Wien, 1870, Balkankrieg, Erster Weltkrieg (1914-1918), Osmanisches Reich und osmanische Geschichte (und dessen Rückschritt, Schwächung), Atatürk und die Gründung der Türkischen Republik am 29. Oktober sowie die Abgrenzung zum Arabischen.

E1 erwähnt bezüglich der schulischen Vermittlung von Geschichte den Ersten Weltkrieg, Barock, Imperialismus, Kolonialisierung, Moderne, Ägypten, die Vorzeit, Griechen, Römer und das Mittelalter. Er gibt an, ihm würde vor allem die türkische und osmanische Geschichte im Unterricht fehlen und fordert eine ernsthafte Aufnahme dieser Themen. Er wolle etwas über die Migrationsgeschichte und seine Wurzeln erfahren. Außerdem wünsche er sich, dass die Freundschaft zwischen der Türkei und Deutschland dargestellt würde. Er beklagt eine Diskriminierung durch seine Lehrkräfte. Bezüglich der Umsetzung im Geschichtsunterricht spricht E1 an, Spaß am Lernen und dafür weniger auswendig lernen seien ihm wichtig, einzelne Themen würde er sich vertieft wünschen, andere seien langweilig für junge Menschen. Dagegen fordert er die Erweiterung um zusätzliche Themen, die interessant seien, zum Beispiel, wenn es um bestimmte Schlachten gehe. Außerdem fordert er von der Schule die Funktion der „Völkerverständigung“. Schule solle hier auch als staatliches Vorbild fungieren und ein Verständnis für andere in Deutschland lebende Völker wie Albaner, Türken, Italiener oder Russen fördern und auf Beziehungen eingehen, insbesondere auf deutsch-türkische/türkisch-deutsche (preußisch-türkische/türkisch-preußische). Schule solle außerdem zum eigenen Recherchieren anregen.

Auch E2 würde die Darstellung deutsch-türkischer/türkisch-deutscher geschichtlicher Beziehungen im Unterricht sowie türkische Geschichte fehlen.

Weitere Themen, die E1 anspricht, die aber nicht eindeutig der Familie oder der Schule zugeordnet werden können, sind: der deutsch-türkische/türkisch-deutsche Freundschaftsvertrag vor dem Ersten Weltkrieg, das Bündnis von 1761, Handelsrouten zwischen Deutschland und der Türkei, Verbindungen zwischen der Türkei

und Preußen, Baron Bey, Helmuth von Moltke, archäologische Funde, Troja, Amazonas, das Osmanische Reich, das 11., 12. und 17. Jahrhundert, Denkmale und Statuen, der Tarabya Park und der Zweiten Weltkrieg. Letzteres ist sicherlich auch Thema des Schulunterrichts. Es fällt auf, dass es thematisch hier überwiegend um Verbindungen zwischen Deutschland und der Türkei geht. Außerdem spricht E1 die Haltung an, Hitler habe mit den Juden schon recht gehabt (das spricht für eine zumindest nicht dem deutschen Mainstream entsprechende Haltung). An dieser Stelle sei noch einmal auf die Ausführungen Favas verwiesen, die in ihrer rassismuskritischen Diskursanalyse auf die Haltung von Migrant*innen der Weigerung der Annahme des jüdischen Opferstatus zu sprechen kommt (siehe *3.5.5 Favas rassismuskritische Diskursanalyse zur Erziehung nach Auschwitz in der Einwanderungsgesellschaft*).

5.4.4 Fallbeispiel G

Am eindrücklichsten im Interview G erscheint die betont gegen das „Türkische" gerichtete und weltoffene Haltung der Mutter G2, indem sie immer wieder deutlich macht, sich für verschiedene Nationen und Religionen gleichermaßen zu interessieren. Das „Türkische" und „Muslimische" lehnt sie damit oftmals implizit ab. G1 verfolgt hingegen eine möglichst unauffällige „deutsch-türkische/türkisch-deutsche" Haltung. Die intrafamiliäre Tradierung betreffend stellt G2 für G1 keine Quelle an Geschichte dar. Umgekehrt setzt G2 eine Initiative ihres Sohnes bezüglich eines Geschichtsvermittlungsprozesses voraus. Inhaltlich fällt vor allem der Vergleich von G1 zwischen Atatürk in der Türkei und dem Mauerfall in Deutschland auf. G1 meint damit die großen Veränderungen, die Atatürk sowie der Mauerfall mit sich führten.

Identifizierung

G1 identifiziert sich „deutsch-türkisch/türkisch-deutsch". Dabei spielt unter anderem die Zuschreibung der Mutter als „Ausländer" eine Rolle oder der Vergleich zwischen dem Umbruch der Türkei durch Atatürk und dem Umbruch durch den Mauerfall in Deutschland. Außerdem spricht er die Zugehörigkeit der Türkei zu Europa (in Abgrenzung zu den arabischen Ländern) an.

G2 betont ausdrücklich immer wieder eine „**nicht**-türkische" (wenn aber „türkische", dann „atatürkische") sowie eine „**nicht**-muslimische" Positionierung. An einigen Stellen kommt dies einer „deutschen" Identifizierung nahe. Dies muss aber nicht zwingend der Fall sein. Insgesamt macht sie aber wenige Aussagen, die überhaupt der geschichtlichen Identifizierung zuzurechnen sind. Auch den Aspekt der „Menschheit" spricht sie an.

Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung

G1 spricht die Funktionen „Wissen als Wert" und „Identitätsbildung" an (nur wegen Atatürks Modernisierung sei er heute in Deutschland beziehungsweise in Europa).

G2 benennt ebenfalls die „Identitätsbildung“, die „Daseinsberechtigung“ und die „Fehlervermeidung“ (zum Teil aber negiert). Außerdem kommt immer wieder der Aspekt der „Unterhaltung“ zum Ausdruck, wenn auch nur eingeschränkt auf Geschichte bezogen.

Tradierung

Gemäß G1 sei die Mutter keine geschichtliche Quelle, auch wenn im Widerspruch dazu G2 angibt, G1 würde sie nach geschichtlichen Themen (zum Beispiel nach Hitler) fragen. Der Vater würde ihm immer wieder über die Fortschritte der heutigen Zeit im Vergleich zu damals erzählen. In der Familie gehe es um Begründungen, um das wahre Leben (hier spielt der Aspekt des „Wahrheitsgehalts“ eine Rolle), um eigene Erfahrungen. Offen bleibt, ob Medien wie das Lesen von Schriftstücken, das Internet (Youtube und Wikipedia), Fernsehen, Filme oder Spiele tradiert sind. Türkische Geschichte scheint zwischen G1 und G2 keine Rolle zu spielen. Weitergegeben wurde in jedem Fall der Gegenstand Gewehr durch die Großmutter, das aber nicht als geschichtlicher Gegenstand erwähnt wird. Familiengeschichte spielt durchaus eine Rolle in der intrafamiliären Tradierung sowie Atatürk als „Vater aller Türken“ und die moderne Türkei. G2 führt immer wieder Vergleiche an (zwischen Christ*innen und Muslim*innen, Deutschen und Türk*innen, Jüd*innen/Juden in Deutschland und Armenier*innen in der Türkei), spricht Umstände an, plötzliche Veränderungen und Verläufe sowie Entstehungen zum Beispiel des Osmanischen Reichs, wobei hier erneut offen bleibt, inwiefern davon etwas an G1 tradiert wird. Der intrafamiliären Tradierung können am ehesten die Funktionen „Identitätsbildung“ und „Fehlervermeidung“ zugeschrieben werden.

Die Schule würde sich mit der Geschichte des Mauerfalls, der DDR, Napoleon, Hitler und der Französischen Revolution befassen, sei zwar ein wichtiges, gleichzeitig aber nicht sonderlich nachhaltiges geschichtliches Medium, das vor allem grobe Fakten vermittle. Generell gehe es nur wenig um Geschichte in der Mittelschule aufgrund der Fächerkombination GSE (Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde), auf die die Unterrichtszeit aufgeteilt würde. Oftmals ist es die Schule, die einen Anstoß für weiteres Reflektieren gibt. Auch in der Schule geht es um Anfänge und Verläufe, Entstehungen der Kriege und Umstände. Als Wünsche an die Schule erwähnt G1 die Entwicklung der Elektrizität, die Demokratie, Kennedy, Präsidenten Amerikas, die Unabhängigkeitserklärung und Lincoln. Allgemein formuliert G1, Unnötiges zu streichen. Die schulische Vermittlung von Geschichte geht in Familie G vor allem mit der Funktion „Wissen als Wert“ einher.

6 Zusammenfassung: Identität – Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung – intrafamiliäre Tradierung (und schulische Vermittlung) von Geschichte

In der Zusammenfassung sollen zunächst noch einmal die einzelnen Fallbeispiele abschließend dargestellt werden und auf die Kernelemente meiner Erhebung Identität, Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung und intrafamiliäre Tradierung eingegangen werden sowie Zusammenhänge zwischen diesen Themenschwerpunkten hergestellt werden. Außerdem soll auf die Einflüsse demographischer Variablen sowie des (türkischen) Migrationshintergrundes eingegangen werden. Schließlich soll meine Forschungsarbeit in die Erkenntnisse des aktuellen Forschungsstandes eingebettet werden, indem auf gewinnbringende Erkenntnisse meiner Arbeit eingegangen wird. In der kritischen Reflexion werden dann weiter bestehende oder sich neu ergebende Forschungsdesiderate angeführt.

6.1 Zusammenfassung: Identität – Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung – Tradierung bezüglich der einzelnen Fallbeispiele

Es soll nun noch einmal auf die bereits ausführlich vorgestellten Fallbeispiele A, D und F, aber auch auf B, C, E und G eingegangen werden und die Zusammenhänge und Ergebnisse bezüglich Identität, Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung sowie Tradierung dargestellt sowie Vergleiche zwischen diesen Fallbeispielen gezogen werden.

Familie A

A1 und A2 identifizieren sich beide hauptsächlich „türkisch-osmanisch“. Damit fühlen sie sich in Deutschland primär nicht zur Mehrheitsgesellschaft zugehörig. Damit könnte vor allem die intrafamiliäre Geschichtsvermittlung besonders relevant für die eigene „Identitätsbildung“ werden. Funktionen wie die „Daseinsberechtigung“ und die „Völkerverständigung“ basieren auf der „türkischen“ Identifikation. Weil sich Sohn und Vater beide ähnlich identifizieren reicht eine reine Geschichtserzählung ohne den vielfältigen Einsatz anschaulicher Medien aus. Auch das große Interesse von A1 trägt zu einer gelingenden Tradierung bei. Umgekehrt könnten auch die Erzählungen des Vaters an den Sohn von „türkischer“ Geschichte erst dazu geführt haben, dass sich der Sohn A1 als „Türke“ versteht.

Familie D

D1 identifiziert sich „deutsch", der Vater eher „türkisch". Das könnte zur Folge haben, dass D1 nur wenige Ansprüche an die intrafamiliäre Geschichtsvermittlung stellt, weil hier die Bedürfnisse von Tochter und Vater deutlich auseinander gehen. Immer wieder spielt für D1 der Aspekt „Faszination Geschichte" eine Rolle. Beim Vater D2 ist deutlich der Wunsch der Geschichtstradierung an seine Tochter zu beobachten, ähnlich wie auch bei A2. Gleichzeitig fällt auf, dass die geschichtlichen Bedürfnisse von D1 – wahrscheinlich gerade wegen ihrer „deutschen" Identifizierung – deutlich mehr in der Schule erfüllt werden, als dies in allen anderen Familien zu beobachten ist. Was die intrafamiliäre Tradierung angeht, so wird deutlich, dass der Vater – wahrscheinlich wiederum aufgrund der verschiedenen Identifizierungen – bei der Tradierung Kreativität einsetzt und Aufwand betreibt, vor allem auch, was den Einsatz von Medien angeht (zum Beispiel durch Ausflüge, Zeitschriften oder Museumsbesuche). Dies könnte der Versuch sein, D1 doch für türkische Geschichte zu begeistern, ihr damit vielleicht auch ihre türkischen Wurzeln bezüglich der eigenen Identifizierung nahezulegen. Im Vergleich dazu, scheint ein solcher Aufwand zum Beispiel bei Familie A aufgrund der ähnlichen Identifizierung von Vater und Sohn gar nicht notwendig zu sein.

Familie F

Alle Familienmitglieder der Familie F schließen sich einer „deutsch-türkischen/türkisch-deutschen" Identifizierung an. Das wirkt sich auf die intrafamiliäre Tradierung dahingehend aus, dass auch die geschichtlichen Themen deutsch-türkisch/türkisch-deutsch sind. Anders als beispielsweise in Familie A geht es nicht hauptsächlich um türkische Geschichte, sondern sowohl um türkische als auch um deutsche Geschichte. Eine gemeinsame Verfertigung wie sie auch Welzer und Kolleg*innen bezüglich des Geschichtsbewusstseins und der intrafamiliären Tradierung beschreiben (siehe *3.5.4 Die Forschungsgruppen um Welzer und die Frage nach der intrafamiliären Tradierung von Geschichtsbewusstsein bezüglich des Zweiten Weltkriegs*), könnte man auch dem Identitätsfindungsprozess der Familie F zuschreiben. Familie F scheint es hier besonders wichtig zu sein, Geschichte so aufzubereiten, dass die Eltern sie nicht nur weitergeben, sondern die Jugendlichen diese auch gut annehmen können. Diese Frage stellt sich wiederum bei A gar nicht, da der Sohn automatisch die Aussagen des Vaters zu übernehmen scheint. An dieser Stelle soll auf Marcias Identitätstheorie verwiesen werden (siehe *3.3.2 Die Identitätstheorie nach Marcia*): Auch wenn aufgrund der Daten keine eindeutige Zuordnung zu Marcias Kategorien hergestellt werden kann, so erinnert A1 doch an die Kategorie der übernommenen Identität, F1 (und F2) mehr an die Kategorie einer erarbeiteten Identität, zumindest was die Interview- und Diskussionssituationen hergeben. Vielleicht stellt die „deutsch-türkische/türkisch-deutsche" Identifizierung auch einen generellen Versuch einer familiären „Zusammenführung" zwischen den Eltern und den Jugendlichen dar: Auf der einen Seite die aus der Türkei stammenden Eltern, auf der anderen die in Deutschland geborenen und durch Schule und Peergroup in der deutschen Gesellschaft verankerten Kinder oder umgekehrt die nach Deutschland migrierten Eltern auf der einen Seite und die Jugendlichen mit türkischen Wurzeln auf der anderen. Bei F sind beide Wirkrichtungen zwischen Identifizierung und Ge-

schichtsvermittlung denkbar: eine „deutsch-türkische/türkisch-deutsche“ Identifizierung, aus der eine Vermittlung „deutsch-türkischer/türkisch-deutscher“ Geschichte resultiert oder die Vermittlung „deutsch-türkischer/türkischer-deutscher“ Geschichte, die dann wiederum eine „deutsch-türkische/türkisch-deutsche“ Identifizierung mit sich bringen könnte.

Abschließend soll nun noch darauf eingegangen werden, warum ich mich für die ausführliche Darstellung der Beispiele A, D und F entschieden habe:

Bei Familie A besteht die Besonderheit, in Abgrenzung zu den anderen Interviews, dass sich A1 und A2 in sehr ähnlichen Bezugsystemen verankern und dass A1 sehr nahe an dem bleibt, was auch A2 berichtet, was eine stattgefundene intrafamiliäre Tradierung nahelegt.

Ganz anders sieht das bei Familie D aus: D1 und D2 wählen schon bei der Identität sehr unterschiedliche Bezugssysteme. Und auch bei der Tradierung von Geschichte wird deutlich, dass zwischen D1 und D2 keine großen Gemeinsamkeiten bestehen. So scheint D1 hauptsächlich an deutscher, D2 hauptsächlich an türkischer Geschichte interessiert zu sein. Es wird aber vor allem auf Seiten D2s der Wunsch deutlich, seiner Tochter türkische Geschichte beizubringen, der aber unerfüllt zu bleiben scheint. Zu beobachten ist, dass ein Austausch zwischen D1 und D2 in der Erhebungssituation nur dann möglich ist, wenn sich D2 von seinem eigenen geschichtlichen Interesse (türkische Geschichte) entfernt und D1 entgegenkommt, indem er auf deutsche Geschichtsthemen zu sprechen kommt beziehungsweise sich den Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung von D1 (vor allem der „Faszination Geschichte“) annähert.

Familie F unterscheidet sich sowohl von Familie A als auch von Familie D. So wird hier, anders als bei A, nicht einseitig von Eltern an Kinder tradiert und anders als bei D findet eindeutig ein Austausch in der Familie statt. So kann man in Anlehnung an Welzer und Kolleg*innen von einer gemeinsamen Verfertigung (siehe *3.5.4 Die Forschungsgruppen um Welzer und die Frage nach der intrafamiliären Tradierung von Geschichtsbewusstsein bezüglich des Zweiten Weltkriegs*) sprechen, sowohl was die Identität betrifft, als auch, was die Tradierung angeht. Das könnte auch die „deutsch-türkische/türkisch-deutsche“ Identifizierung erklären, quasi als eine Suche der gesamten Familie nach einem gemeinsamen Bezugssystem, das sowohl die Erinnerungen der Eltern beinhaltet, als auch die Zugehörigkeiten der Kinder, die bereits in Deutschland geboren sind und nie in der Türkei gelebt haben. Was die Tradierung angeht, liegt keine einseitige Weitergabe von Eltern an Kinder vor, sondern auch hier findet immer wieder ein gegenseitiger Austausch statt: Eltern geben an ihre Kinder weiter, die Kinder aber auch an ihre Eltern, zum Beispiel das, was sie in der Schule über Geschichte erfahren haben. Das ist zum Beispiel bei Familie A nicht zu beobachten.

Die weiteren Erhebungssituationen B, C, E und G können diesen drei Möglichkeiten der Identifizierung und Tradierung in etwa zugeordnet werden.

Familie B

Familie B ist, was Identifizierung und Tradierung betrifft, mit Familie A vergleichbar. Es ist eine einseitige Weitergabe von den Eltern an die Kinder zu beobachten, was auf einer übernommenen Identität (siehe *3.3.2 Die Identitätstheorie nach Marcia*) der Kinder beruht.

Familie C

Ähnliches gilt für Familie C. Im Gespräch wird deutlich, dass die Übernahme durch C1 erst durch einen Entwicklungsprozess möglich wurde (beide gehen darauf ein, dass C1 das „Polnische" bis vor einiger Zeit deutlich abgelehnt habe).

Familie E

Auch bei Familie E liegt ein ähnlicher Fall vor, eine ähnliche Identifizierung von Sohn und Mutter und eine darauf basierende Übernahme türkischer Geschichte und stattfindende intrafamiliäre Tradierung sind zu beobachten.

Familie G

Familie G ist am ehesten mit Familie F zu vergleichen, auch wenn gleichzeitig deutliche Unterschiede vorliegen: Sowohl G1 als auch G2 suchen nach einem neuen System, das für sie passt. Anders als bei Familie F ist hier aber nicht die Suche nach einem gemeinsamen Identifikationssystem zu beobachten, sondern mehr die Suche nach einer Vereinigung von „türkischen" und „deutschen" Anteilen bei jedem für sich. Dazu passt auch, dass eine intrafamiliäre Tradierung kaum stattfindet, wenn dann aber in beide Richtungen.

6.2 Zusammenfassung: Identität – Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung – intrafamiliäre Tradierung (und schulische Vermittlung) von Geschichte

Identität

Im Vordergrund der Identifizierung Jugendlicher und Eltern steht oft eine „nationale", dabei entweder eine „deutsche", „türkische" oder „deutsch-türkische/türkisch-deutsche". Daneben spielen immer wieder die Kategorien „Europa"/„Westen", „Religion", „Menschheit" und „Geschlecht" eine Rolle. Vor allem die „nationalen" Kategorisierungen werden auch durch meine Stichprobe, nämlich vorwiegend Jugendliche und Eltern mit türkischem Migrationshintergrund, mitbestimmt. Genauer wird darauf noch eingegangen (siehe *6.5 „(Türkische) migrationstypische" Besonderheiten*).

Die „türkische" Identifizierung lässt sich in eine „atatürkische" und eine „osmanische" untergliedern. Die Bedeutungen der einzelnen Identifizierungen sind vielseitig. So kann eine „türkische" Identifizierung zum Beispiel eine Identifizierung mit Atatürk oder dem Osmanischen Reich bedeuten, genauso aber auch mit der Familiengeschichte oder den Eltern.

In fast allen Fällen ist eine Übereinstimmung bezüglich der Identifizierung von Eltern und Jugendlichen zu beobachten. Anders ist das bei den Familien D und G: D1 identifiziert sich „deutsch", D2 „deutsch-türkisch/türkisch-deutsch". Es ist hier davon auszugehen, dass sich D1 an ihre deutsche Mutter anlehnt. Auch bei G sind Unterschiede auszumachen. So identifiziert sich G1 „deutsch-türkisch/türkisch-deutsch", die Mutter am ehesten „deutsch" und betont „nicht-türkisch".

Meist liegen aber nicht nur Anzeichen für eine Identifizierung vor, sondern es sind verschiedene Bezugssysteme, die Identität betreffend, gleichzeitig denkbar, die mehr oder weniger miteinander in Einklang gebracht werden können. So kann es sein, dass ein Konflikt auf der „nationalen" Ebene zu einer Identifizierung mit der „Religion" oder „Menschheit" führt, wie das zum Beispiel bei B zu beobachten ist: Familie B fühlt sich weder dem „Türkischen" noch dem „Deutschen" ganz zugehörig, ihre Zuordnung zur Kategorie „Religion", genauer „Islam", kann diesen „nationalen" Konflikt auflösen. Auch zwischen dem „Osmanischen" und „Atatürkischen" können Verbindungen beobachtet werden. So kann das „Atatürkische" als negatives oder positives Ende des Osmanischen Reiches und somit als Rückschritt oder Fortschritt betrachtet werden oder die beiden geschichtlichen Abschnitte können auch ohne die Herstellung eine Beziehung nebeneinanderstehen.

Die Kategorie des „Deutsch-Türkischen/Türkisch-Deutschen" wird dann vergeben, wenn keine deutliche Präferenz für das eine oder das andere Bezugssystem vorliegt. Ansonsten wird das „Deutsche" **oder** das „Türkische" gewählt. „Deutsch-türkisch/Türkisch-deutsch" kann bedeuten: weder „deutsch" noch „türkisch", sowohl „deutsch" als auch „türkisch" sowie „deutsch-türkisch/türkisch-deutsch" als ein Konglomerat aus „Türkischem" und „Deutschem", das Vorzüge und Nachteile beider in sich vereint.

Um nachvollziehen zu können, was unter einer Identifizierung in den Erhebungssituationen verstanden wird, wurden Anzeichen herausgearbeitet, die für eine Identifizierung sprechen. Darunter fallen erhebungstechnische Aspekte, wie die Frage nach den Gegenständen oder die Zeitreisefrage sowie die demographischen Variablen, sprachliche und strukturelle Aspekte der Erhebung wie die Sprache im Allgemeinen und in der Erhebungssituation im Besonderen oder Gesprächsanteile sowie vor allem inhaltliche Faktoren wie „typische" geschichtliche Inhalte oder Infragestellen von „Selbstverständlichkeiten", Migrationsbegründungen, Tradierungsabsichten, Verzerrungen und der „Wahrheitsgehalt" von Aussagen, Gegenpositionierungen, Selbst- und Fremdkategorisierungen (darunter fallen auch Diskriminierungserfahrungen) sowie Vergleiche, „Multiperspektivität" und „Perspektivumkehr".

Schließlich soll noch auf die Funktionen von Identität eingegangen werden, die sich vor allem im interfamiliären Vergleich ergeben. Grundsätzlich spielen dabei Vergleiche verschiedener Bezugssysteme und insbesondere des „Deutschen" versus des „Türkischen" beziehungsweise des „Osmanischen" versus des „Atatürkischen" eine wichtige Rolle. Nicht immer jedoch werden verschiedene Systeme zueinander in

Bezug gesetzt. Es wird eine Bewertung vorgenommen, die entweder eine Gleichwertigkeit, eine Überlegenheit oder eine Abwendung von Minderwertigkeit zum Ausdruck bringen kann. Grundsätzlich können die Funktionen der Identizierungen nach außen oder nach innen gerichtet sein. Nach außen gerichtete Aspekte können der „Selbstdarstellung“ dienen, der „Rechtfertigung oder Richtigstellung“ geschichtlicher Sachverhalte oder der „Daseinsberechtigung“. Auch eine Ausrichtung nach innen kann der „Daseinsberechtigung“ zuträglich sein, außerdem kann sie den eigenen „Selbstwert erhöhen oder stabilisieren“ oder der eigenen „Orientierung“ zuträglich sein.

Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung

Die Funktionen, die Jugendliche und Eltern der Geschichte und der Geschichtsvermittlung zuschreiben, sind vielfältig und sollen an dieser Stelle noch einmal aufgelistet werden. Dabei werden zusammengehörige beziehungsweise verwandte Aspekte zusammengefasst, wobei zwischen sämtlichen Bereichen Verbindungen und Abgrenzungsmöglichkeiten bestehen.

Folgende Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung können anhand des Datenmaterials rekonstruiert werden:

- „Identitätsbildung“, „Positionierung“
- „Entlastung von (persönlicher) Schuld“, „Entlastung von (persönlicher) Verantwortung“, „Entwicklung von Stolz“
- „Verständnis für das, was heute ist“, „Wertschätzung für das, was heute ist“
- „Völkerverständigung“ zum Abbau von Vorurteilen, zum Aufbau von Respekt, zur Förderung von Empathie, „Daseinsberechtigung“
- „Mitspracherecht“, „Diskussionsfähigkeit“
- „Verhaltensanweisung“/„Etablierung von Werten“, „Fehlervermeidung“
- „eigene Meinungsbildung“, „kritisches Reflektieren“
- „Wissen als Wert“, „Unterhaltung“, „Faszination Geschichte“

Anders als bei dem Aspekt der Identität werden hier keine Anzeichen für eine Funktion erarbeitet, sondern nur direkte und indirekt angesprochene Aspekte der Eltern und Jugendlichen über die Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung herangezogen. Auch wenn Eltern und Jugendliche einer Familie nicht immer dieselben Funktionen benennen, so ist doch zu beobachten, dass über alle Erhebungssituationen hinweg bei Eltern und Jugendlichen dieselben Funktionen auftreten.

Die verschiedenen Funktionen können oftmals einer emotionalen oder einer kognitiven Ebene zugeschrieben werden. So kann die „Entwicklung von Stolz“, die „Identitätsbildung“ und die „Etablierung von Werten“ der emotionalen Komponente zugeordnet werden, „Wissen als Wert“ oder „kritisches Reflektieren“ eher der kognitiven.

Besonders häufig wurden die Funktionen „kritisches Reflektieren“, „Fehlervermeidung“ und „Unterhaltung“ benannt. Als zentrale Funktionen werden des Weiteren die „Völkerverständigung“ und die „Daseinsberechtigung“ betrachtet. Darauf wird

aber noch an anderer Stelle eingegangen (siehe *6.6 Einordnung meiner Ergebnisse in den Forschungsstand und gewinnbringende Ergebnisse: „Nationale" Identifizierung, „Daseinsberechtigung" und „Völkerverständigung" als zentrale Kategorien*).

Intrafamiliäre Tradierung und schulische Vermittlung von Geschichte

Der dritte Auswertungsschritt befasst sich mit der intrafamiliären Tradierung beziehungsweise der schulischen Vermittlung von Geschichte. Hier wird der Prozess der Tradierung analysiert und neben auf dahinterstehende Funktionen (**Wozu** wird Geschichte vermittelt?) auf die folgenden weiteren Fragen eingegangen:

- **Wer** gibt Geschichte weiter?
- **An wen** wird Geschichte weitergegeben?
- **Was** wird konkret vermittelt (Inhalte, Haltungen)? (Hier spielen auch Wünsche eine Rolle.)
- Unter Zuhilfenahme welcher **Medien** und „Wertevermittler*innen" wird Geschichte vermittelt?
- **Wie** wird Geschichte vermittelt?

Ähnlich wie dies bereits bei der Identifizierung ausgeführt wurde, werden zunächst Anzeichen für eine stattgefundene intrafamiliäre Tradierung anhand des Datenmaterials erarbeitet.

Die schulische Vermittlung wird ähnlich wie die Funktionen an direkten und indirekten Aussagen der Gesprächsteilnehmer*innen festgemacht.

Anzeichen für eine intrafamiliäre Tradierung sind der Ausschluss anderer Quellen, direkte oder indirekte Reden, Übereinstimmungen der Aussagen von Jugendlichen und Eltern, Übereinstimmungen der Aussagen von befragten Geschwistern, für mich als Interviewerin kryptische Aussagen, die unter den Gesprächspartner*innen aber völlig klar zu sein scheinen, die Erhebungssituation als Tradierungssituation zwischen den Gesprächspartner*innen, die Erhebungssituation als Tradierungssituation zwischen den Gesprächspartner*innen und mir als Interviewerin, Übersetzungsverzerrungen sowie schließlich explizite Antworten auf die Frage nach der Tradierung von Geschichte.

Wer/An wen?

Geschichte wird innerhalb der Familie vor allem von Eltern und Großeltern an Jugendliche weitergeben, aber auch umgekehrt. Hier muss berücksichtigt werden, dass die Studie auch durch die Befragung von Jugendlichen und ihren Eltern darauf fokussiert. Daneben kann die Familie als Teil eines Kollektivs, zum Beispiel eines türkischen, betrachtet werden. Zeitzeug*innen werden eine besondere Rolle zugeschrieben.

In der Schule wird Geschichte durch Lehrer*innen über Schulfächer vermittelt. Die Schule kann als politische Institution und damit ebenfalls als Teil eines größeren Systems (der Politik als Ganzes) betrachtet werden.

Was?

Tradiert werden im Allgemeinen Inhalte und Haltungen. Wichtige Inhalte, die von der Familie vermittelt werden, sind die türkische Geschichte und Familiengeschichte sowie deutsch-türkische/türkisch-deutsche Geschichte, daneben auch Kriegsgeschichte, deutsche Geschichte, Epochen und Zeitabschnitte und Religionsgeschichte. Immer wieder spielt die Frage nach Entwicklungen, Umständen, Vergleichen und Begründungen eine zentrale Rolle.

Hingegen befasst sich die Schule gemäß der rekonstruktiven Sicht der Befragten vorwiegend mit Kriegsgeschichte und deutscher Geschichte, daneben aber auch mit Epochen und Zeitabschnitten (insbesondere jüngster Geschichte), Nationalgeschichte, der Geschichte Europas, Weltgeschichte und politischer Geschichte. Auch hier geht es immer wieder um Entwicklungen, Umstände, Vergleiche und Begründungen. Außerdem spielt in der Schule der „Wahrheitsgehalt“ der Quellen als explizites Thema eine Rolle.

Wozu?

Funktionen, die der Geschichte und Geschichtsvermittlung bezüglich der Familie zugeschrieben werden, sind: die „eigene Meinungsbildung“, „kritisches Reflektieren“, die „Etablierung von Werten“, „Diskussionsfähigkeit“, „Verhaltensanweisung“, „Fehlervermeidung“, „Entwicklung von Stolz“, „Identitätsbildung“, „Daseinsberechtigung“, „Faszination Geschichte“, „Wissen als Wert“ und „Entlastung von (persönlicher) Verantwortung“.

Funktionen, die der Schule zugeschrieben werden, sind: „Daseinsberechtigung“, „Völkerverständigung“, „Fehlervermeidung“, „Mitspracherecht“, „Diskussionsfähigkeit“, „kritisches Reflektieren“, „Positionierung“, „Faszination Geschichte“, „Wissen als Wert“, „Unterhaltung“ und als geäußerten, aber nicht unbedingt erfüllten Wunsch die „Entlastung von (persönlicher) Schuld“.

So kann man festhalten:

Intrafamiliäre Tradierung dient vor allem einer Weitergabe von Emotionen, der „Entwicklung von Stolz“ und der „Etablierung von Werten“ und unterstützt die „Identitätsbildung“.

In Abgrenzung dazu befasst sich die Schule nach Ansicht der Befragten mit der „Völkerverständigung“ (beziehungsweise soll sich damit befassen). „Diskussionsfähigkeit“, „Fehlervermeidung“, „kritisches Reflektieren“, „Daseinsberechtigung“, „Faszination Geschichte“ und „Wissen als Wert“ werden sowohl der Schule als auch der Familie als Aufgaben zugeschrieben. Vor allem der Aspekt der „Daseinsberechtigung“ und „Völkerverständigung“ könnte auch deswegen der Schule zugeordnet werden, weil das „Klassenzimmer“ als Abbild der multikulturellen Gesellschaft angesehen wird.

Wie?

Sowohl in der Schule als auch von der Familie werden eine Vielzahl verschiedener Medien eingesetzt, so zum Beispiel Bücher im Allgemeinen und das Schulbuch im

Besonderen, Filme, Landkarten oder das Internet. Auch Spiele und Museums- und Ausstellungsausflüge spielen immer wieder eine Rolle.

Vor allem im Bereich der Familie sind daneben „Wertevermittler*innen“ relevant wie die „Religion“, Atatürk oder Zeitzeug*innen. Die Weitergabe von Geschichte innerhalb der Familie findet vor allem durch Erzählungen statt.

Bezüglich der Schule gehen die Gesprächspartner*innen auf die Umstände der Weitergabe von Geschichte ein, dabei sowohl auf die tatsächliche Vermittlung als auch auf gewünschte Aspekte. So werden in der Schule immer wieder Themen wiederholt, über Themen diskutiert, Aspekte kontinuierlich dargestellt, Zusammenhänge hergestellt, aber auch von einem Thema zum nächsten gesprungen, Details vermittelt oder Themen einseitig wiedergegeben. Schüler*innen wünschen sich inbesondere eine abwechslungsreiche Gestaltung von Geschichte und eine lebendige Aufbereitung, eine kontinuierliche Darstellung, einen Überblick sowie die Vermittlung verschiedener Perspektiven.

Exkurs „Wahrheitsgehalt“

Sowohl bezüglich der Familie als auch bezüglich der Schule wird bei der Weitergabe von Geschichte immer wieder die Frage nach dem „Wahrheitsgehalt“ gestellt.

Dabei lässt sich festhalten, dass von der Schule ein größerer „Wahrheitsgehalt“ der vermittelten Geschichte erwartet wird als von der Familie.

Der Familie wird eine größere Freiheit zugunsten der Vermittlung von emotionaler Familiengeschichte eingeräumt. Der „Wahrheitsgehalt“ kann gemäß des Datenmaterials durch „wissenschaftliches Vorgehen“ und „Multiperspektivität“ vergrößert werden, durch „Lügen und Verschwiegenes“, durch „retrospektive Betrachtungsweisen“ sowie durch die „Aussagen von Zeitzeug*innen“ verzerrt werden.

6.3 Zusammenhänge zwischen Identität, Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung sowie intrafamiliärer Tradierung und schulischer Vermittlung von Geschichte

Identifizierung und Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung

Die „Identitätsbildung“ stellt selbst eine wesentliche Funktion von Geschichte dar. So soll Geschichte dazu dienen, sich zu identifizieren und zu positionieren und wirkt so auf die eigene Identität ein.

Je nachdem, wie sich eine/ein Gesprächspartner*in identifiziert, kann sich dies auf die Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung auswirken. Zum Beispiel spielt die Funktion „Daseinsberechtigung“ oder „Völkerverständigung“ vor allem dann eine Rolle, wenn eine hauptsächlich „nationale“, insbesondere „türkische“ oder „deutsch-türkische/türkisch-deutsche“ Identifizierung vorliegt oder allgemeiner eine Identifizierung, die nicht der Mehrheitsgesellschaft entspricht. Dadurch kann

der Wunsch nach einer „Daseinsberechtigung“ oder „Völkerverständigung“ erst notwendig werden.

Die folgende Graphik befasst sich noch einmal konkret mit der Gegenüberstellung der Funktionen von Identität sowie von Geschichte und Geschichtsvermittlung. Beide Bereiche stehen gleichermaßen mit dem Migrationshintergrund der Befragten und dem Streben nach Anerkennung in Zusammenhang, wobei letzteres auch im Besonderen durch den Migrationshintergrund begründet sein kann.

Zentrale Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung, die mit der Identität in engem Zusammenhang stehen, sind die „Daseinseinsberechtigung“, die „Völkerverständigung“ sowie die „Vermittlung von Werten“.

Bei den Funktionen von Identifizierungen kann die Gegenüberstellung verschiedener Bezugssysteme (das „Türkische“ versus das „Deutsche“, das „Atatürkische“ versus das „Osmanische“ oder der „Islam“ versus das „Christentum“) eine Rolle spielen. Die Qualität einer solchen Beziehung wird durch eine Gleichwertigkeit, eine Abwendung von Minderwertigkeit oder eine Überlegenheit zum Ausdruck gebracht. Generell lassen sich Funktionen von Identifizierungen beobachten, die entweder nach innen auf die eigene Person oder nach außen, auf mich, auf das „Deutsche“ oder generell auf das „Andere“ ausgerichtet sind.

Anhand meines Datesmaterials rekonstruierbare nach außen gerichtete Funktionen sind:

- die „Selbstdarstellung“
- die „Rechtfertigung/Richtigstellung“ geschichtlicher Sachverhalte sowie
- die „Daseinsberechtigung“.

Nach innen gerichtete Funktionen sind

- die „Daseinsberechtigung“
- die „Orientierung“ und
- die „Selbstwerterhöhung/-stabilisierung“.

Der Zusammenhang zwischen Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung sowie den Funktionen der Identifizierungen zeigt sich allgemein im Vergleich verschiedener, vor allem auch „nationaler“ Bezugssysteme und im Besonderen in der Funktion der „Daseinsberechtigung“.

Folgende Graphik veranschaulicht noch einmal die Funktionen von Identifizierungen sowie von Geschichte und Geschichtsvermittlung:

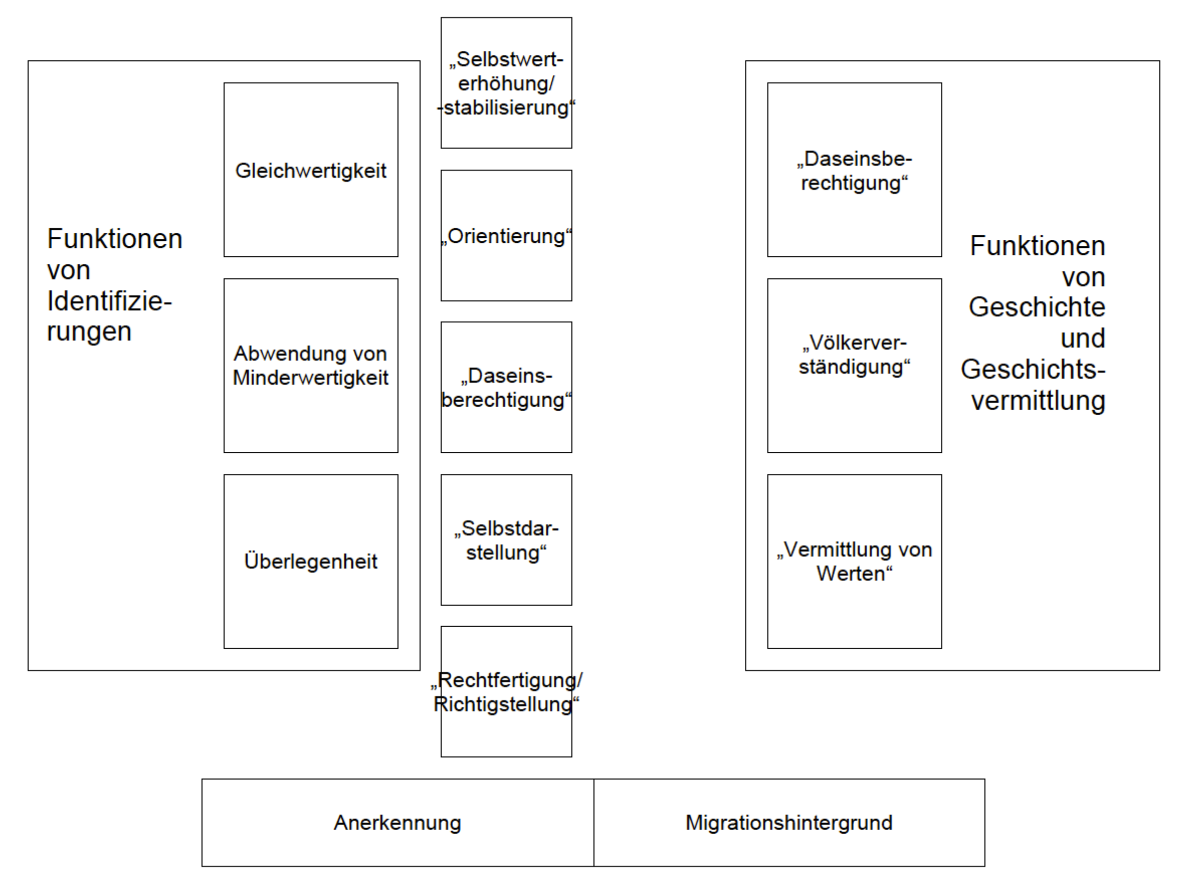


Abbildung 6.1: Gegenüberstellung der Funktionen von Identifizierungen sowie von Geschichte und Geschichtsvermittlung

Identifizierung und Tradierung im Allgemeinen

Es ist davon auszugehen, dass die Identifizierung von Eltern und Jugendlichen auf die intrafamiliäre Tradierung einwirkt. Identifizieren sich Eltern und Jugendliche verschieden, so zum Beispiel bei Familie D, scheint besonderer Aufwand bezüglich der Tradierung vonnöten, zum Beispiel auch in Form anschaulicher Medien. Für den Teil der Geschichte, mit der man sich identifiziert, ist man in der Regel besonders zugänglich, so zum Beispiel D1 für deutsche Geschichte, A1 für türkische Geschichte.

Umgekehrt könnte eine Tradierung von Geschichte auch die Identifizierung beeinflussen, so dass durch die intrafamiliäre Geschichtsvermittlung eine zum Beispiel „türkische“ Identifizierung erst entsteht.

Eine konkrete Aussage über die Wirkrichtung zwischen Identität und Tradierung lässt sich an dieser Stelle nicht vornehmen. Das hat vor allem den Grund, dass meine Studie so aufgebaut ist, dass sie Identität und Geschichtsbewusstsein koppelt und nach einem identitätsstiftenden Anteil von Geschichte fragt, was dann wiederum mit der Tradierung von Geschichte in Verbindung steht. Eine zentrale Frage bleibt immer: „Was ist dir/Ihnen bezüglich Geschichte wichtig?“ und drückt Identität, Geschichtsbewusstsein und mindestens die Voraussetzung für eine mögliche Tradierung aus. So können Identität und Geschichtsbewusstsein auf der Grundlage meiner Daten nicht strikt getrennt voneinander betrachtet werden. Dennoch können manchmal Tendenzen für eine Wirkrichtung ausgemacht werden. Auf diese wurde

bereits bei den abschließenden Zusammenfassungen der einzelnen Erhebungssituationen eingegangen (siehe *6.1 Zusammenfassung: Identität – Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung – Tradierung bezüglich der einzelnen Fallbeispiele*). Hinzu kommt, dass es sich bei Identität und Geschichtsbewusstsein um unbewusste sich bildende Prozesse handelt, das heißt, auch die Befragten können die Frage nach der Wirkrichtung nicht unbedingt bewusst beantworten. Es ist davon auszugehen, dass in der kurzen Zeit der Befragung nicht erst eine Identifizierung stattfindet, wohl aber ein Tradierungsprozess.

Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung sowie Tradierung

Die Funktion, die Geschichte und ihrer Vermittlung zugeschrieben wird, kann ebenfalls andere Merkmale der Tradierung beeinflussen und dementsprechend können andere Inhalte vermittelt oder andere Medien eingesetzt werden. Geht es wie bei D1 vorwiegend um den Aspekt der „Unterhaltung“ und „Faszination“, so werden vielfältige anschauliche Medien erwartet.

Bereits angesprochen wurde, dass schulischer Vermittlung und intrafamiliärer Tradierung von Geschichte unterschiedliche Funktionen zugeordnet werden, die „Identitätsbildung“ und oftmals auch die „Etablierung von Werten“ insbesondere der Familie, der Schule Funktionen wie die „Daseinsberechtigung“ und „Völkerverständigung“. Das könnte auch damit zusammenhängen, dass „das Klassenzimmer“ ein Abbild der Gesellschaft darstellt, in dem verschiedene Nationalitäten oder allgemeiner ausgedrückt eine heterogene Gruppe zusammentrifft, bei der ein gegenseitiger Austausch und ein gegenseitiges Verständnis wichtig sein kann.

„Wahrheitsgehalt“ einer Tradierung/Vermittlung

Der „Wahrheitsgehalt“ von vermittelter Geschichte spielt bei der Frage der Tradierung eine wichtige Rolle. So erlauben die Befragten vor allem der Familie, zugunsten der Vermittlung von emotional bedeutsamer Geschichte, eine mögliche Verzerrung der geschichtlichen Fakten. Der schulischen Vermittlung von Geschichte wird dagegen die Aufgabe einer wissenschaftlichen, wahren, mit Quellen belegbaren Vermittlung zugeschrieben.

„Wahrheitsgehalt“ und Identifizierung

Der „Wahrheitsgehalt“ spielt auch bei der Identifizierung eine Rolle. So kann eine Verzerrung durch die Gesprächspartner*innen ein Anzeichen für eine bestimmte Identifizierung sein, zum Beispiel dann, wenn Sachverhalte geschönt oder Darstellungen dramatisiert werden.

Abschließend soll ein Schaubild die zentralen Aspekte und Verbindungen der Themenschwerpunkte Identifizierung, Funktionen und Tradierung/Vermittlung von Geschichte im Überblick darstellen:

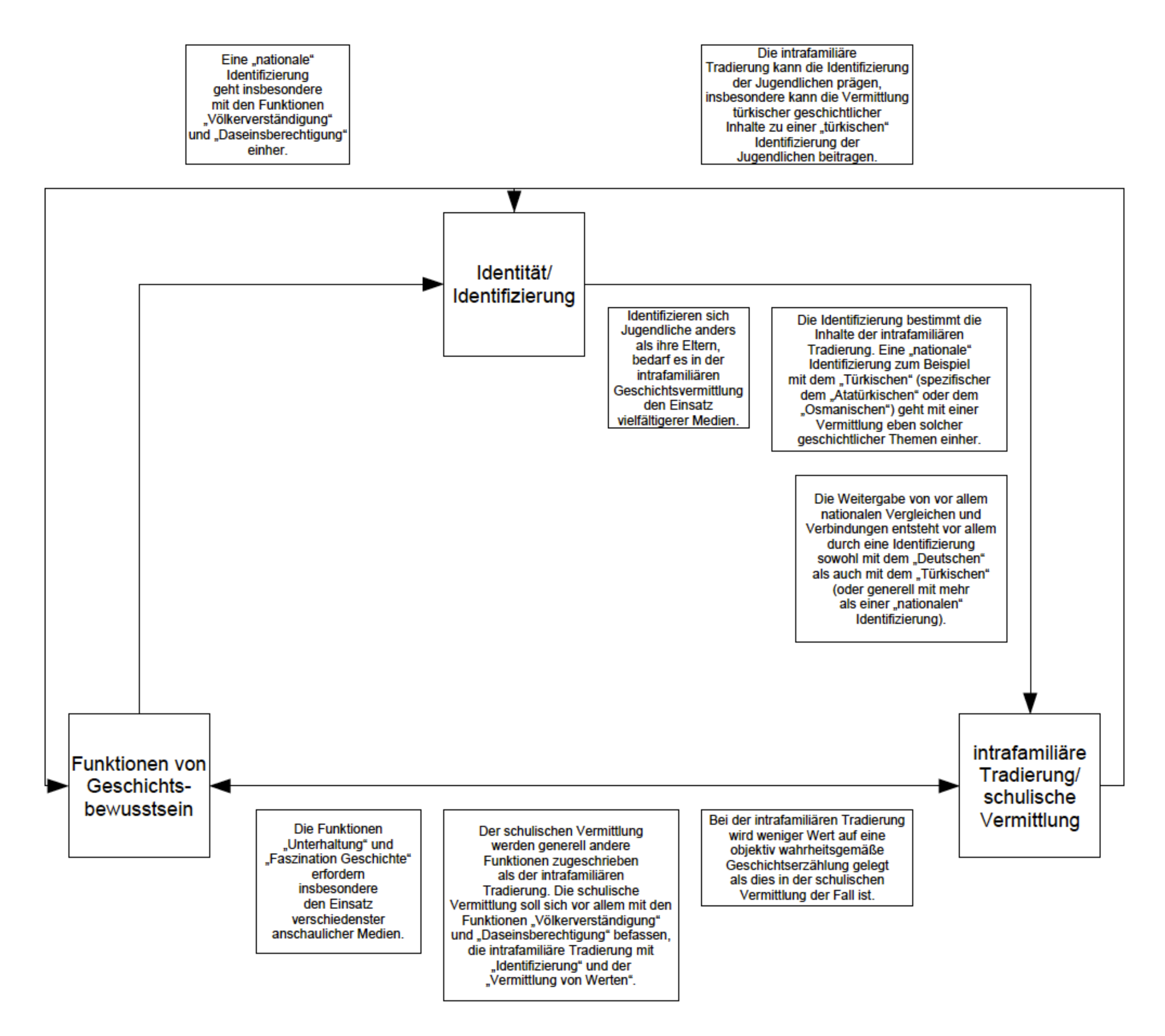


Abbildung 6.2: Modell über wichtige Zusammenhänge zwischen Identität, Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung sowie intrafamiliärer Tradierung/ schulischer Vermittlung

Anmerkung: Auch im Schaubild folge ich meiner dreiteiligen Gliederung, auch wenn Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung natürlich wiederum der intrafamiliären Tradierung beziehungsweise schulischen Vermittlung von Geschichte zuzuordnen sind. Die analysierten Funktionen können immer entweder Schule und/ oder Familie zugerechnet werden. Diese Einteilung soll vor allem der größeren Übersichtlichkeit dienen.

6.4 Einfluss demographischer Variablen

An dieser Stelle soll noch auf den Einfluss demographischer Variablen auf die Identifizierungen und das Geschichtsbewusstsein sowie auf die Tradierung/Vermittlung von Geschichte eingegangen werden.

Bildungsniveau

Sicherlich nimmt das Bildungsniveau eines Jugendlichen oder Erwachsenen Einfluss auf geschichtliche Identifizierungen, auf das Geschichtsbewusstsein und den Tradierungs-/Vermittlungsprozess von Geschichte durch Familie und Schule. Aber: Es liegt in jedem Fall ein Geschichtsbewusstsein vor, das veranschaulichen auch meine empirischen Daten.

Davon unterscheidet sich zum Teil die Auffassung der Gesprächsteilnehmer*innen. Sie geben immer wieder an, Geschichtsbewusstsein habe etwas mit dem Bildungsniveau und vor allem der Gesellschaftsschicht zu tun. So führt zum Beispiel D2 aus, dass er aus einer Arbeiter- und Bauernfamilie stamme und damit Geschichte und Vermittlung von Geschichte keinen wichtigen Stellenwert in der Familie eingenommen habe.

Auch die Ausführungen zum Thema Funktionen von Identifizierungen könnten mit dem Bildungsniveau zusammenhängen. Es wurden dabei vor allem die Aussagen von A2 und D2 gegenüberstellt und es konnte eine deutlich größere kritische Haltung und Reflexion bei dem studierten D2 gegenüber A2 festgestellt werden. Dies kann, muss aber nicht zwingend am Bildungsniveau festgemacht werden. Auch A1, der das Gymnasium besucht, zeigt sich ähnlich wenig kritisch der türkischen Geschichte gegenüber (zumindest im Vergleich zu D2) wie sein Vater.

Ein niedrigeres Bildungsniveau wird von den Gesprächspartner*innen immer wieder dem Migrationsland (also der Türkei oder Polen) zugeschrieben, Deutschland dagegen in der Regel eine Fortschrittlichkeit und Überlegenheit, was auch eine Migrationsursache darstellen könnte.

Alter

Im Wesentlichen unterscheiden sich die Aussagen von Jugendlichen und Eltern nicht, zumindest wenn man alle Erhebungssituationen im Überblick betrachtet. Das heißt aber nicht zwangsläufig, dass innerhalb einer Familie bezüglich Identität, Funktionen von Geschichte und Tradierung von Eltern und Jugendlichen die gleichen Aspekte angesprochen werden.

Oftmals argumentieren die Gesprächspartner*innen, dass Geschichte kein Thema für junge Menschen sei, zum Beispiel dann, wenn Eltern ansprechen, als Jugendliche hätten sie sich auch nicht für Geschichte interessiert, oder wenn Forderungen an den Geschichtsunterricht gestellt werden, wichtige Themen wie den Zweiten Weltkrieg erst ab einem gewissen Alter durchzunehmen (so zum Beispiel bei Familie F).

Um Aussagen über verschiedene Altersstufen der Kinder zu treffen, erscheint mir meine Erhebung zu wenig aussagekräftig. Mir fällt zwar auf, dass die etwas älteren Jugendlichen etwas aufgeschlossener wirken und mehr über Geschichte mitteilen als die Jüngeren, das muss aber nichts über die Identifizierungen und das Geschichtsbewusstsein der Einzelnen aussagen, sondern könnte auch mit der Erhebungssituation an sich zusammenhängen.

Migrationszeitpunkt

Auch die Frage des Einflusses des Migrationszeitpunkts lässt sich nicht abschließend bewerten. Diesbezüglich erscheinen mir die vorliegenden Daten als zu wenig aussagekräftig.

Wie bei den Eltern in Abgrenzung zu den Kindern zu beobachten ist, kann der Migrationszeitpunkt sicherlich eine Rolle spielen. Eltern haben in einigen Fällen noch selbst in der Türkei gelebt. Somit gehört die Türkei nicht nur zur Geschichte der Familie, wie dies oft bei den Jugendlichen der Fall ist, sondern auch zur eigenen Geschichte. Das könnte sich auch auf die eigene Identifizierung auswirken. So ist zu beobachten, dass sich Eltern im Allgemeinen noch mehr mit dem türkischen System identifizieren als die befragten Jugendlichen, für die das Deutsche ebenfalls eine wichtige und alltägliche Bezugsgröße darstellt. Für beide Seiten entsteht allerdings ein ähnlicher Konflikt: Jugendliche suchen nach einer Möglichkeit sich im deutschen Leben zu integrieren und sich gleichzeitig auch mit der türkischen Herkunftsfamilie mehr oder weniger zu identifizieren, für Eltern bedeutet die Migration der Familie nach Deutschland oft einen Zwiespalt zu den zumindest teilweise sich als „deutsch“ identifizierenden Kindern, zu denen neben der „türkischen“ Identifizierung ebenfalls eine Verbindung gesucht wird.

Betrachtet man die Stichprobe der befragten Jugendlichen für sich, so fällt auf, dass alle türkischstämmigen Jugendlichen bereits in Deutschland geboren sind, nur die polnischstämmige C1 lebte noch circa ein Jahr in Polen. Weitere Aussagen zum Einfluss des Migrationshintergrunds innerhalb der Jugendlichengruppe lassen sich damit nicht treffen.

6.5 „(Türkische) migrationstypische“ Besonderheiten

„Migrationstypische“ Aspekte

Um herauszufinden, welche Aspekte der Migration zugerechnet werden könnten, werden zum einen Vergleiche mit Studien mit Jugendlichen ohne Migrationshintergrund gezogen (siehe *3.4.5 Kölbls Studien zum Geschichtsbewusstsein im Jugendalter mit und ohne Migrationshintergrund: Verwissenschaftlichtes Geschichtsbewusstsein versus „In-Geschichte-verstrickt“*), zum anderen wird ein Interview mit einer polnischstämmigen Familie in die eigene Studie aufgenommen. Vor allem durch das Interview mit der polnischstämmigen Familie soll herausgefunden werden, welche Aspekte der Migration zuzurechnen sind und welche vielleicht auch expliziter der türkischen Migrationsgeschichte.

Identifizierung

Die „deutsch-türkische/türkisch-deutsche“ Identifizierung ist sicherlich eine Besonderheit, die dem Migrationshintergrund der Befragten zuzurechnen ist. Durch die Migration kommt es erst dazu, dass zwei nationale Bezugssysteme eine Rolle spielen, das „türkische“ im Rahmen der Herkunftsfamilie und das „deutsche“ durch die

Schule und das Leben in Deutschland. Freunde können beiden Systemen zugeordnet werden.

Umgekehrt ist eine „nationale" Identifizierung sowie eine Identifizierung mit der „Menschheit", der „Religion", dem „Geschlecht" oder „Europa"/dem „Westen" auch bei Jugendlichen zu beobachten, die keinen Migrationshintergrund besitzen (siehe *3.4.5 Kölbls Studien zum Geschichtsbewusstsein im Jugendalter mit und ohne Migrationshintergrund: Verwissenschaftlichtes Geschichtsbewusstsein versus „In-Geschichte-verstrickt"*). Verallgemeinert könnte man unter der „türkischen" Identifizierung auch eine Identifizierung mit der eigenen Familie verstehen, so wird es auch immer wieder ausgeführt. Damit würde dann die „nationale" Identifizierung und der Migrationshintergrund wieder in den Hintergund rücken.

Auch der Aspekt der Zuschreibung von außen, insbesondere erlebte oder wahrgenommene Diskriminierungen, könnten „migrationstypisch" sein, weil erst durch die Migration die Wahrnehmung von Unterschieden entstehen könnte. Unterschiede das Herkunftsland, die Nationalität oder die Kultur betreffend, könnten eine Rolle spielen. Generell wären aber auch andere Faktoren denkbar, die von einem Migrationshintergrund unabhängig sind.

Was die Funktionen von Identifizierungen betrifft, spielt der Migrationshintergrund für den Vergleich verschiedener Bezugssysteme und das Vornehmen einer Bewertung (Gleichwertigkeit, Überlegenheit, Abwendung von Minderwertigkeit) eine Rolle. Auch hier wären aber andere wahrgenommene oder tatsächliche Unterschiede ebenfalls als Auslöser für einen Vergleich und eine entsprechende Bewertung denkbar. Die anhand des Datenmaterials rekonstruierten nach innen und nach außen gerichteten Funktionen, nämlich die „Daseinsberechtigung", die „Orientierung" und die „Selbstwerterhöhung/-stabilisierung" (nach innen) sowie die „Daseinsberechtigung", die „Rechtfertigung/Richtigstellung" und die „Selbstdarstellung" (nach außen) spielen in meiner Erhebung zwar immer im Kontext des Migrationshintergrundes und der mehr oer weniger „nationalen" Identifizierung der Befragten eine Rolle, wären grundsätzlich aber auch als generelle Funktionen von Identifizierungen denkbar.

Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung

Auch der Aspekt der „Völkerverständigung" könnte mit dem Migrationshintergrund zu tun haben. „Völkerverständigung" (zum Abbau von Vorurteilen, zum Aufbau von Respekt und zur Förderung von Empathie) wird erst dadurch notwendig, dass man sich als zu verschiedenen Völkern zugehörig erlebt, unter denen man sich verständigen muss. Ähnliches gilt auch für die „Daseinsberechtigung". Erst die Migration führt dazu, dass die Jugendlichen und Eltern heute in Deutschland leben und weil dies nicht von vornherein so gegeben ist, wie dies bei Mitbürger*innen ohne Migrationshintergund der Fall ist, kann eine „Daseinsberechtigung" erst notwendig werden.

Die anderen herausgefundenen Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung könnten ähnlich auch von Jugendlichen und Eltern ohne Migrationshintergrund so benannt werden, was zum Teil auch in vergleichbaren Studien zu finden ist (siehe *3.4.5 Kölbls Studien zum Geschichtsbewusstsein im Jugendalter mit und ohne Mi-*

grationshintergrund: Verwissenschaftlichtes Geschichtsbewusstsein versus „In-Geschichte-verstrickt“).

Tradierung

Die Tradierung könnte durch die Migration dahingehend beeinflusst sein, dass der Familie eine wichtigere Rolle bezüglich Geschichtsvermittlung eingeräumt wird, zumindest wenn das „Türkische“ beziehungsweise das „Polnische“ eine wichtige Bezugsgröße darstellt. Dadurch, dass der deutsche Schulunterricht höchstens am Rande die Geschichte der Türkei und des Osmanischen Reichs aufgreift, sind es die Eltern, die sich dieser Aufgabe widmen müssen, wenn es ihnen und/oder ihren Kindern wichtig ist, davon zu erfahren. Zudem könnte Geschichte generell wichtiger sein, weil sie erst erklärt, warum die eigene Familie heute in Deutschland lebt, obwohl sie aus der Türkei stammt. Dennoch ist davon auszugehen, dass Familie generell, auch ohne Migrationshintergrund, eine wichtige Quelle von Geschichte darstellen kann.

Immer wieder wird vor allem von den Eltern der Aspekt benannt, dass die Migration und zum Teil auch die Geschichte der Türkei die Weitergabe von Geschichte beeinträchtigt habe. Durch die Migration und den Umbruch des Osmanischen Reichs seien Traditionen verloren gegangen. Auch die Migration nach Deutschland würde dazu beitragen, den Bezug zur eigenen (Familien-)Geschichte zu verlieren. In Familie D ist es zum Beispiel nicht einmal möglich, dass sich Enkeltochter (D1) und Großmutter (über Geschichte) unterhalten, weil beide keine gemeinsame Sprache sprechen.

„Türkische migrationstypische“ Aspekte

Um herausfinden zu können, welche Aspekte vor allem dem türkischen Migrationshintergrund zuzurechnen sind, wurde im Sinne des maximalen Vergleichs (siehe *4.1.8 Datenauswertung und -interpretation in Anlehnung an die „Grounded Theory“ nach Strauss und Corbin*) eine polnischstämmige Familie in die Erhebung aufgenommen.

Folgende Besonderheiten haben sich dabei herauskristallisiert:

Bei der Erhebung mit Familie C zeigt sich eine ausgeprägtere Identifizierung als „Opfer“ gegenüber den deutschen Tätern (beziehungsweise Russ*innen und Tschech*innen) bezüglich des Zweiten Weltkriegs. Die räumliche Nähe Deutschlands und Polens und insbesondere die Gebietsveränderungen zwischen den beiden Staaten sind dabei entscheidend und stellen einen markanten Unterschied zur deutsch-türkischen/türkisch-deutschen Geschichte dar. Türkischstämmige Gesprächspartner*innen betonen stattdessen, dass die Türkei und Deutschland im Zweiten Weltkrieg auf der gleichen Seite gestanden hätten.

Auch bei den befragten türkischstämmigen Familien ist an einigen Stellen ein „Opferstatus“ zu beobachten, auch wenn es dabei meist nicht um die Zeit des Zweiten Weltkriegs, sondern um die Migrationsgeschichte geht. So spricht zum Beispiel A2 die Diskriminierung und Benachteiligung durch die Zuordnung zu Türkenklassen zu seiner eigenen Schulzeit an. Weitere Ausführungen bezüglich einer Opfer-Identifika-

tion folgen noch (siehe *6.6 Einordnung meiner Ergebnisse in den Forschungsstand und gewinnbringende Ergebnisse: „Nationale“ Identifizierung, „Daseinsberechtigung“ und „Völkerverständigung“ als zentrale Kategorien*).

Bezüglich der Identifizierung soll noch die Zweiteilung in „atatürkisch“ und „osmanisch“ betont werden, die so sicherlich als spezifisch für die türkische Geschichte gelten kann. Von manchen Befragten wird der Untergang des Osmanischen Reichs mit der späteren Migrationsbewegung der Türk*innen und der eigenen Familie in Verbindung gebracht.

6.6 Einordnung meiner Ergebnisse in den Forschungsstand und gewinnbringende Ergebnisse: „Nationale“ Identifizierung, „Daseinsberechtigung“ und „Völkerverständigung“ als zentrale Kategorien

An dieser Stelle soll nun noch einmal zurückgegriffen werden, auf die eingangs vorgestellten Theorien und Studien.

Zentral ist bei mir das Zusammenspiel aus den Themenkomplexen Identität, Geschichtsbewusstsein und intrafamiliäre Tradierung beziehungsweise schulische Vermittlung von Geschichte. Damit verbinde ich die Themenschwerpunkte anders als dies in anderen Studien der Fall ist. Die erste Aufgabe meiner Forschung ist die genaue Charakterisierung von Anzeichen, die für eine Identifizierung auf geschichtlicher Basis sprechen (hier spielt der Aspekt der emotionalen Bedeutsamkeit oder ähnliche, auch in anderen Theorien und Studien genutzten Begrifflichkeiten eine zentrale Rolle), zum anderen verschiedene Zugehörigkeiten insbesondere für die Gruppe Jugendlicher mit türkischem Migrationshintergrund. Auch verschiedene Funktionen von Identität sind relevant, insbesondere, was die Kategorien „türkisch“ versus „deutsch“ sowie „osmanisch“ versus „atatürkisch“ betrifft, die verglichen und bewertet werden.

Zweite relevante Aufgabe ist die Rekonstruktion von Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung, was sich wiederum auf den Tradierungsprozess auswirken kann. Gewissermaßen handelt es sich hier um ein Aufgreifen und um die Erweiterung, des in Theorien und Studien immer wieder betonten Aspekts der „Historia Magistra Vitae“: Was lässt sich aus Geschichte lernen? Dabei gehe ich über die eigentliche Definition der „Fehlervermeidung“, die hinter dem Begriff „Historia Magistra Vitae“ steht, deutlich hinaus und rekonstruiere anhand des Datenmaterials eine Vielzahl an Aufgaben, die die Jugendlichen und ihre Eltern mit Geschichte verbinden und schulischer Vermittlung oder intrafamiliärer Tradierung zuschreiben.

Dritter Punkt ist die genaue Beschreibung von Tradierungssituationen. Basierend auf den theoretischen und forschungsrelevanten Daten schafft es die vorliegende Arbeit genauer auf Inhalte (unter anderem auch auf die Vermittlung von Werten) und die Charakterisierung von Tadierungssituationen einzugehen. Die Aspekte Einsatz von Medien und „Wahrheitsgehalt“ werden spezifiziert. Ein Vergleich zwischen Schule und Familie wird gezogen.

Die genaue Beschreibung der Anzeichen, die für eine Identifizierung oder für eine intrafamiliäre Tradierung sprechen, machen die Erkenntnisse meiner Studie nachvollziehbar und vergleichbar mit relevanten anderen Studien. Darüber hinaus ließen sich diese Anzeichen auch für weitere Erhebungen nutzen.

An dieser Stelle soll nun noch auf drei zentrale Kategorien eingegangen werden, um die meine Arbeit den Forschungsstand fortsetzt, nämlich die „nationale“ Identifizierung und die Kategorien „Daseinsberechtigung“ und „Völkerverständigung“, die gewissermaßen im Zentrum des „Dreiecks“ Identität, Geschichtsbewusstsein und Tradierung stehen. Die „nationale“ Identifizierung wird durch den Migrationshintergrund mitbedingt und kann durch andere Identifizierungen abgelöst werden (vor allem durch die Kategorien „Menschheit“ oder „Religion“). Oder, wenn es bei einer „nationalen“ Identifizierung bleibt, stellen die „Daseinsberechtigung“ sowie die „Völkerverständigung“ wichtige Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung dar. Sie sind gewissermaßen eine Fortführung des sozialen Kriteriums von Identität und Geschichtsbewusstsein und des Aspekts der Anerkennung. Die Funktion „Völkerverständigung“ dient dem Abbau von Vorurteilen, dem Aufbau von Respekt und der Förderung von Empathie. Sie umfasst sowohl eine kognitive als auch eine emotionale Komponente. „Daseinsberechtigung“ meint die Grundlage aufgrund der eigenen Nationalität in einem anderen Land (oder auch in der eigenen Familie) zu leben. In meiner Erhebung geht es dabei um die Berechtigung der türkischstämmigen Migrant*innen in Deutschland zu sein. Generell lässt sich dieser Aspekt auf beliebige Nationen übertragen. Dabei kann entweder eine Gleichberechtigung der beiden im Vergleich stehenden Ethnien angestrebt werden oder eine Überlegenheit einer der beiden, nämlich derjenigen Nationalität, die die eigene Identität prägt. Die Überlegenheit der jeweils anderen Ethnie würde nicht für eine „Daseinsberechtigung“ sprechen. Die „Daseinsberechtigung“ sowie die „Völkerverständigung“ werden in verschiedensten Erhebungssituationen immer wieder benannt, sowohl von den befragten Jugendlichen als auch von deren Eltern. Die beiden Kategorien gelten vor allem deswegen als zentral, weil sie die Schnittstelle der Forschungsschwerpunkte aus Migrationshintergrund, Identität, Geschichtsbewusstsein und Tradierung bilden. „Daseinsberechtigung“ und „Völkerverständigung“ werden erst durch den Migrationshintergrund der Befragten besonders wichtig, weil es dadurch zu der Wahrnehmung einer Differenz zur Mehrheitsgesellschaft kommt (siehe *6.5 „(Türkische) migrationstypische“ Besonderheiten*). Diese wahrgenommene Differenz prägt die eigene Identität und das Geschichtsbewusstsein und wirkt sich damit auch auf die Vermittlung von Geschichte aus. Ergänzt werden soll, dass die Funktionen „Daseinsberechtigung“ und „Völkerverständigung“ in engem Zusammenhang zu der Vermittlung von Werten wie Zusammenhalt, Toleranz, Respekt und Offenheit stehen.

Das folgende Schaubild stellt die gemeinsamen Komponenten aus Theorien und Studien sowie aus meiner eigenen Forschungsarbeit noch einmal im Überblick dar: Im Mittelpunkt stehen die Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung „Daseinsberechtigung“ und „Völkerverständigung“. Basis ist dabei der Migrationshintergrund der Befragten, die Kontiuität und Kohärenz im Zeitalter der Moderne so-

wie die kognitive und emotionale Bedeutsamkeit für eine Identifizierung und für das Geschichtsbewusstsein.

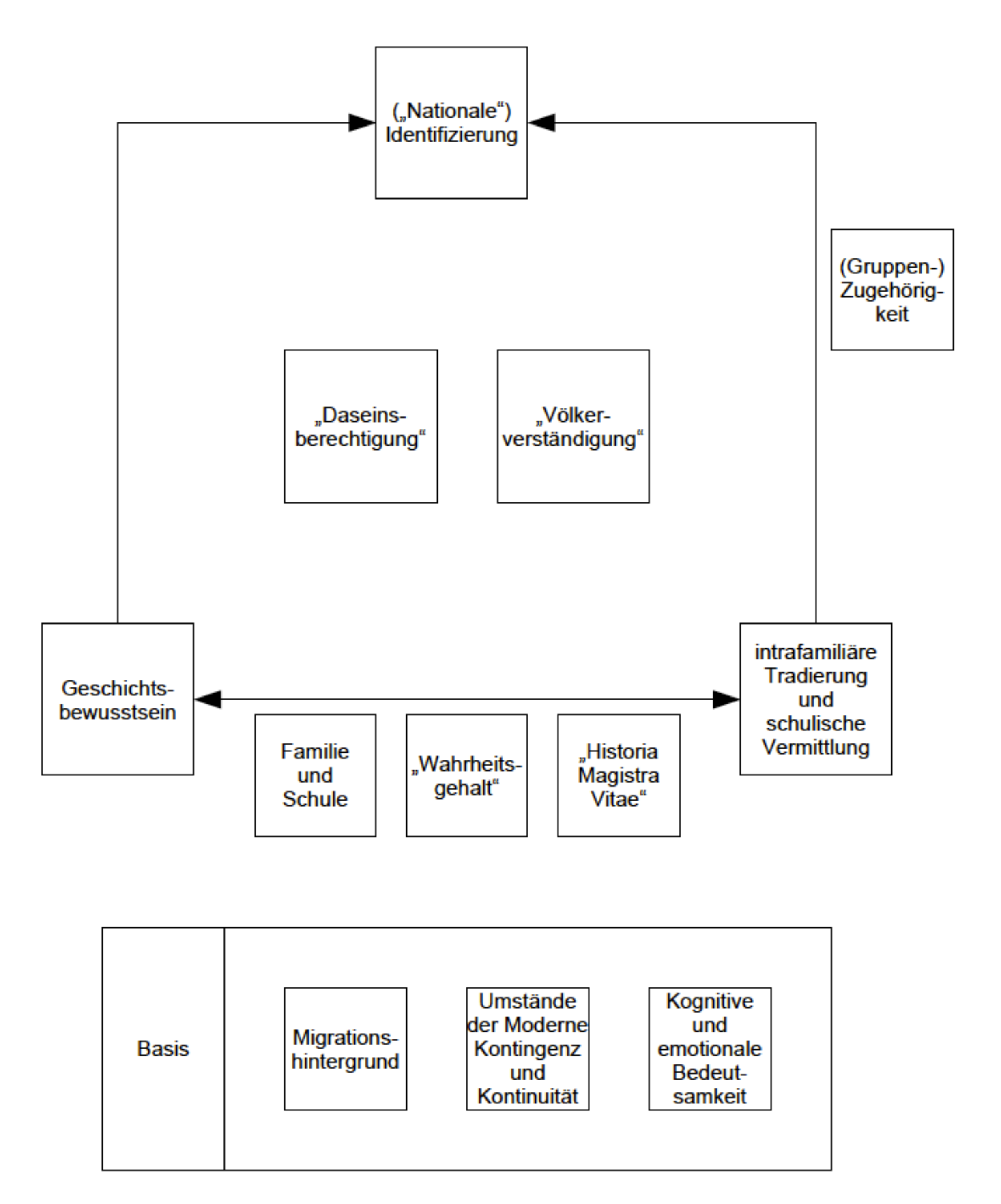


Abbildung 6.3: Einbettung zentraler Ergebnisse meiner Forschung in den aktuellen theoretischen und empirischen Erkenntnisstand

Exkurs Identifizierung als „Opfer“

Die Identifizierung als „Opfer“ spielt in verschiedenen Studien immer wieder eine Rolle, vor allem wenn es um die Geschichte des Zweiten Weltkriegs geht (siehe *3.5.5 Favas rassismuskritische Diskursanalyse zur Erziehung nach Auschwitz in der Einwanderungsgesellschaft*; *3.4.6 Georgi: Geschichtsbewusstsein Jugendlicher mit Migrationshintergrund und historisch geprägte Positionierungen zum Thema Nationalsozialismus*; *3.5.4 Die Forschungsgruppen um Welzer und die Frage nach der intrafamiliären Tradierung von Geschichtsbewusstsein bezüglich des Zweiten Weltkriegs*).

Bezogen auf den Zweiten Weltkrieg liegt die Identifizierung mit der Opfergruppe vor allem beim Interview mit der polnischstämmigen Familie C vor, deren Familie von der Geschichte des Zweiten Weltkriegs deutlicher betroffen war als wohl die türkischstämmigen Befragten.

Ich möchte mich Fava anschließen, die ausführt, Vergleiche bezüglich einer Opferschaft würden allenfalls als Kontrastierungen Sinn machen und Universalisierungen würden falsche Abstraktionen darstellen (2004, S. 10) (siehe *3.5.5 Favas rassismuskritische Diskursanalyse zur Erziehung nach Auschwitz in der Einwanderungsgesellschaft*). Ich bin der Meinung, dass eine Identifikation mit einer Opferschaft im Allgemeinen aber nicht der Geschichte des Zweiten Weltkiegs vorbehalten bleiben muss. Die Art und die Bezugnahme einer Opferschaft sollte klar definiert sein und die Opferschaft bezüglich des Zweiten Weltkriegs nicht gleichgesetzt werden mit anderen möglichen Identifizierungen als „Opfer“. In meiner Erhebung spielt vor allem die Identifizierung als „Opfer“ der Migrationsgesellschaft eine Rolle. Konkret wird zum Beispiel der tatsächliche und empfundene Ausschluss durch Türkenklassen in der Elterngeneration beschrieben.

Auf weiterhin offene oder auch neu aufgeworfene Forschungsfragen und Forschungsdesiderate soll an anderer Stelle noch eingegangen werden (siehe *7.2 Kritische Reflexion der Ergebnisse und denkbare forschungspraktische Ergänzungen*).

6.7 Praktische Schlussfolgerungen aus der empirischen Arbeit

Die Studie leistet einen Beitrag dazu, was sich Schüler*innen und Eltern bezüglich der Vermittlung von Geschichte in der Schule wünschen würden und trifft damit auch Aussagen über die Motivation der Befragten. Dabei werden der Schule vor allem die Funktionen „Völkerverständigung“ und „Daseinsberechtigung“ zugeschrieben, vielleicht gerade deswegen, weil „das Klassenzimmer“ die multikulturelle Gesellschaft im Kleinen abbildet. Außerdem fordern die Jugendlichen und Eltern immer wieder ein „Mitspracherecht“, das ebenfalls auch den Unterricht betrifft und bei der Themenwahl im Geschichtsunterricht umgesetzt werden könnte. Auch die Möglichkeit für Diskussionen im Unterricht fällt darunter. Darüber hinaus wird die Funktion der „Entlastung von (persönlicher) Schuld“ vor allem bezüglich des Zweiten Weltkriegs benannt, gleichzeitig aber auch der selbstkritische Umgang mit der deutschen Geschichte im Unterricht anerkannt. Thematisch wünschen sich die Befragten vom Unterricht neben der deutschen Weltkriegsgeschichte auch die Vermittlung

anderer Themen und Geschichte(n) anderer Nationen, insbesondere türkische Geschichte und die Geschichte europäischer Länder. Von der Art und Weise der Vermittlung ist den Jugendlichen und Eltern eine neutrale Geschichtsvermittlung sowie eine Vermittlung aus verschiedenen Perspektiven wichtig. Auch das passt wieder zu der „Völkerverständigung". Eine kontinuierliche Darstellung sowie ein Überblick über die Geschichte im Ganzen ist den Befragten wichtig. Anschaulichkeit und Einsatz verschiedener Medien, zum Beispiel auch Spiele oder Filme wird von den Gesprächspartner*innen immer wieder besonders betont und könnte die schulische Geschichtsvermittlung – anders als das aktuell der Fall zu sein scheint – eindrücklicher und nachhaltiger machen. Grundsätzlich könnte man den Migrationshintergrund der Schüler*innen im Sinne der „Völkerverständigung" als Ressource verstehen. Das betont auch Fava in ihrer Diskursanalyse zur Erziehung nach Auschwitz (siehe *3.5.5 Favas rassismuskritische Diskursanalyse zur Erziehung nach Auschwitz in der Einwanderungsgesellschaft*).

Insgesamt lässt sich festhalten: Schule und Familie werden nicht als in Konkurrenz zueinander stehend betrachtet, so dass Schule niemals die familiäre Geschichtsvermittlung ersetzen kann oder umgekehrt, weil beiden sehr unterschiedliche Aufgaben und Schwerpunktsetzungen zugeordnet werden. Schule wird vor allem die Vermittlung von Fakten und auch die Vermittlung deutscher Geschichte zugeordnet, der Familie die Vermittlung emotionaler und für die Familie bedeutsame Geschichte, insbesondere die türkische Geschichte. Der Migrationshintergrund könnte dabei eine Rolle spielen, muss es aber nicht.

Dennoch könnte sich der Versuch lohnen, für die schulische Vermittlung von Geschichte gewinnbringende Aspekte der intrafamiliären Tradierung zu kopieren, so dass Schule einen größeren Einfluss auch auf die „Identitätsbildung" der Jugendlichen nehmen könnte: Ein Ansatzpunkt könnte dabei die Art der Vermittlung darstellen. So könnten unterschiedliche, anschauliche und vor allem emotional bedeutsame Medien eingesetzt werden, um die in der Schule vermittelte Geschichte für die Jugendlichen auch mit Migrationshintergrund emotional bedeutsam zu machen. Zum Beispiel könnte man Zeitzeug*innen einladen oder neben der Vermittlung von Fakten Biographien und Einzelmeinungen besprechen. Damit würde der Schwerpunkt der reinen Fakten- und Überblicksvermittlung aber verschoben werden. Des Weiteren könnte es tatsächlich wichtig sein, am Bezugssystem der Jugendlichen anzusetzen. Im vorliegenden Fall identifizieren sich die befragten Jugendlichen fast immer zumindest **auch** türkisch. Natürlich kann der schulische Geschichtsunterricht in Deutschland darauf nicht den Schwerpunkt legen. Vielleicht wäre es aber sinnvoll, tatsächlich so wie die Befragten es explizit fordern, auf deutsch-türkische/türkisch-deutsche geschichtliche Verbindungen einzugehen. Auf den ersten Blick mag das so wirken, als würde das eine „türkische" Identifizierung unterstützen. Tatsächlich könnte das aber auch dazu beitragen, dass sich die Jugendlichen mit ihren türkischen Wurzeln ernst genommen fühlen und sie dadurch eher zugänglich, auch für deutsche beziehungsweise deutsch-türkische/türkisch-deutsche Geschichte werden.

Würde der Geschichtsunterricht es zulassen auch türkische Inhalte zu vermitteln, wäre es interessant herauszufinden, wie sich dies auf die Identifizierung Jugendlicher auswirken würde. Dadurch, dass der Familie eine ganz andere Rolle zugeord-

net wird als der Schule (nämlich die Vermittlung emotional bedeutsamer Geschichte versus Fakten), könnte so bezüglich der türkischen Geschichte ein „vollständigeres" Bild entstehen, das zum einen die von der Familie emotionale familiär bedeutsame, vielleicht aber auch verzerrte Geschichte enthält, daneben aber auch eine verwissenschaftlichte Version von Geschichte. Eine solche Vermittlung in der Schule könnte aber auch einen Konflikt zwischen der elterlichen Vermittlung und der Schule hervorrufen, würde die Schule Sachverhalte anders darstellen und damit vielleicht die familiäre Version in Frage stellen.

Schließlich soll noch auf den Aspekt der Staatsbürgerschaft eingegangen werden. Immer wieder gibt es politische Debatten, die zum Beispiel die Möglichkeit einer doppelten Staatsbürgerschaft diskutieren. Aus den Ergebnissen der Studie lässt sich schlussfolgern, dass die Staatsbürgerschaft meist nicht zwingend mit der eigentlichen Identifizierung der Jugendlichen übereinstimmen muss, sondern oft aus pragmatischen Gründen (zum Beispiel keinen Wehrdienst in der Türkei ableisten zu müssen, sich die Möglichkeit offen halten zu wollen, arabische Länder problemloser zu besuchen oder Rentenansprüche) entsprechend gewählt wird. Vor allem die emotionale Zugehörigkeit des Betroffenen kann davon abweichen. So scheint die Frage nach der Staatsbürgerschaft nicht zwingend zentral für die eigene Identifizierung zu sein, zumindest solange nicht, wie sie sich nicht mit den eigenen Empfindungen bezüglich der Identität vereinbaren lässt.

7 Kritische Reflexion des methodischen Vorgehens und der Ergebnisse sowie denkbare forschungspraktische Erweiterungen

7.1 Kritische Reflexion des methodischen Vorgehens

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Das zentralste Gütekriterium stellt, wie bereits darauf eingegangen wurde, die intersubjektive Nachvollziehbarkeit dar (siehe *4.2 Gütekriterien qualitativer Forschung).* In jedem Fall wurde großer Wert auf diese gelegt, indem das Vorgehen ausführlich und klar beschrieben wurde, von der Datenerhebung über die Datenaufbereitung bis hin zur Auswertung, Interpretation und Aufbereitung der Ergebnisse.

Widersprüche wurden weitgehend ausgeschlossen oder aber entsprechend erläutert. Kategorien wurden trennscharf konstruiert, so dass zwar auf der einen Seite Verbindungen deutlich werden, zum anderen aber klar wird, wann ein Aspekt welcher Kategorie zugeordnet wird. Durch die Konstruktion von Anzeichen vor allem bezüglich der Identifizierung und der intrafamiliären Tradierung wird klar definiert, an welchen Aspekten eine Identifizierung beziehungsweise eine Tradierung festgemacht wird. Selbst wenn andere Forscher hier andere Kriterien ansetzen möchten, wird klar auf welcher Grundlage meine Ergebnisse basieren. Bei dem Auswertungsschritt der Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung werden nur explizit benannte Aspekte erfasst, ebenfalls bei der schulischen Vermittlung. Zudem verwende ich ein Forschungstagebuch, das vor allem in ethnologischen Forschungen ein bekanntes Mittel ist und das dem Zweck dient, die Subjektivität der Forscherin der qualitativen Studie zu reflektieren und so intersubjektiv zugänglich zu machen.

Die Ergebnisse werden genau definiert und ihr Geltungsbereich abgesteckt und mit ähnlichen anderen Theorien und Studien verglichen und in Bezug gesetzt. Dazu dienen die theoretischen Ausführungen und die Darstellung des aktuellen Forschungsstands (siehe *3 Theoretische Grundlagen und aktueller Forschungsstand*). In der Auswertung werden für sämtliche Aspekte Beispiele dargestellt und genau erläutert und den jeweiligen Kategorien zugeordnet. Die Darstellung der ausführlich vorgestellten Fallbeispiele A, D und F dient der Nachvollziehbarkeit der einzelnen Themenschwerpunkte im Ganzen als auch der Themenschwerpunkte im Zusammenhang. So kann zum Beispiel in der Darstellung der ausführlich vorgestellten Fallbeispiele auch auf verschiedene Identifizierungen der Sprecher*innen und deren Zusammenwirken eingegangen werden und es kann das Zusammenwirken von Identität, Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung sowie auf die intrafamiliäre Tradierung und schulische Vermittlung rekonstruiert werden. Schließlich können durch die ausführlichen Falldarstellungen die Familien untereinander besser verglichen und zueinander abgegrenzt werden, was weitere Erkenntnisse für die allgemeinen Ergebnisse liefert.

„Triangulation"

Nur am Rande spielt der Aspekt der „Triangulation" in meiner Forschungsarbeit eine Rolle. Man könnte von einer Methoden- und damit verbundenen „Daten-Triangulation" sprechen, weil nicht nur Interviews durchgeführt werden, sondern auch eine Gruppendiskussion, was zu unterschiedlichen Ergebnissen führt (siehe *4.2 Gütekriterien qualitativer Forschung*). So hat das Einzelinterview den Vorteil, Aussagen klar einzelnen Interviewpartner*innen zuordnen zu können, was bei der Gruppendiskussion manchmal offen bleibt. Dafür bringt die Gruppendiskussion den Vorteil mit sich, direkt einem intrafamiliären Tradierungsprozess beizuwohnen und vielleicht weitere Themen anzustoßen, die aus anderen Gründen als der Unwichtigkeit nicht von den einzelnen Gesprächspartner*innen selbst angesprochen worden wären.

Gesprächsführung

Sicherlich könnte es durch mich als Forscherin und durch meine Gesprächsführung zu Verzerrungen gekommen sein. So könnte es eine Auswirkung haben, dass ich als „Deutsche" ein „türkisches" Feld betrete, was zu bestimmten Erwartungen und Assoziationen der Gesprächspartner*innen führen (zum Beispiel dass ich etwas über türkische Geschichte hören möchte) und deren Antworten beeinflussen könnte. So kann schon allein durch die Forschung an sich eine „nationale" Identifizierung nahe gelegt werden. Dazu kommt, dass ich an einigen Stellen auch direkt auf Türkisches anspreche.

Man könnte auch mir unterstellen, dass ich durch den Aufbau meiner Studie (Befragung von Jugendlichen und Eltern) der Familie schon per se einen wichtigen Stellenwert einräume, was Geschichte und die Tradierung von Geschichte betrifft.

Außerdem erscheint meine Gesprächsführung an der ein oder anderen Stelle recht direktiv und damit weniger neutral. Dies kann aber auch dazu beigetragen haben, dass die Gesprächsteilnehmer*innen motiviert waren zu erzählen. Zudem wurden solche möglichen Verzerrungen zumindest in der Auswertung mitberücksichtigt und wiederum im Sinne der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit offen gelegt (auch unter Zuhilfenahme des Forschungstagebuchs).

Es stellt sich die Frage, wie es sich auf die Ergebnisse auswirken würde, wenn beispielsweise eine türkischstämmige Person die Befragung durchgeführt hätte. Würden die Befragten Ähnliches berichten? Oder kann es sein, dass insbesondere ich als Deutsche über türkische Geschichte informiert werde? Oder gehen die Studienteilnehmer*innen nur am Rande auf deutsche Geschichte ein, weil sie mich als Deutsche als größere Expertin diesbezüglich betrachten? Würde es einen Unterschied machen, wenn eine männliche Person das Feld aufsuchen würde? Die Reaktion auf mich als Person durch die Studienteilnehmer*innen kann allerdings wiederum dazu genutzt werden, etwas über die Identifizierung herauszufinden.

Auch die Teilnahmebereitschaft der Gesprächsteilnehmer*innen kann die Ergebnisse der Studie verzerren. Das ist aber ähnlich wie die Verzerrung durch meine Person ein allgemeines Problem vor allem qualitativer Forschung. So wird man immer nur mit denjenigen arbeiten und forschen können, die sich dazu bereit erklären und zur Befragung in gewisser Weise motiviert sind. Insbesondere Schüler*innen und Eltern,

die keinerlei Wert auf Geschichte und wissenschaftliche Forschung legen, können so wahrscheinlich nicht befragt werden.

7.2 Kritische Reflexion der Ergebnisse und denkbare forschungspraktische Ergänzungen

Datenerhebung mittels Zeitreisefrage und mitgebrachte geschichtliche Gegenstände

Die Zeitreisefrage sowie die Frage nach geschichtlichen Gegenständen hat sich als sehr gewinnbringend herausgestellt. Beide Fragen bieten die Möglichkeit implizit vor allem auf den Aspekt Identität (aber auch Tradierung) einzugehen und ergänzen damit die expliziten Angaben der Befragten. Das erscheint mir vor allem auch deshalb wichtig, weil Identität und Tradierung nicht unbedingt bewusst ablaufende Prozesse darstellen. Die Zeitreisefrage wurde nur den Jugendlichen gestellt. Eventuell hätte man diese Frage auch den Eltern stellen können, um so einen weiteren Anhaltspunkt bezüglich der Tradierung zu erhalten.

Uneindeutige Ergebnisse

Um uneindeutigen Ergebnissen möglichst vorzubeugen, wurden Anzeichen für eine Identifizierung und für eine Tradierung von Geschichte erarbeitet, so dass auf jeden Fall klar wird, wann von einer Identifizierung oder von einer intrafamiliären Tradierung gesprochen werden soll. Zum Beispiel soll der Gesprächsanteil über eine bestimmte Geschichte mitberücksichtigt werden, wenn es um die Identifizierung geht. Dies und ähnliche Aspekte sind nicht immer eindeutig aber einer Identifizierung zuzurechnen. Es könnte auch sein, dass eine/ein Studienteilnehmer*in aus anderen Gründen einen Aspekt anführt. Weil Identifizierung und Tradierung aber ein zumindest nicht **nur** bewusst ablaufender Prozess ist, ist diesbezüglich nie eine ganz eindeutige Aussage möglich.

Vor allem bei der Tradierung bleibt immer wieder offen, ob eine Tradierung stattgefunden hat oder nicht. Es wurden zwar auch hier Kriterien festgelegt, die für eine intrafamiliäre Tradierung sprechen und so eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit ermöglicht, es gibt aber immer wieder Textpassagen, bei denen sich keine Aussage treffen lässt. Das wurde dann so in den Ausführungen erwähnt. Sicherlich kommt auch hier hinzu, dass Tradierung nicht immer ein bewusst ablaufender Prozess sein muss, so dass es für die Befragten schwer sein kann, die Frage nach der Tradierung explizit zu beantworten.

Am eindeutigsten lassen sich die Funktionen von Geschichte und Geschichtsvermittlung erfassen, weil hier vor allem explizite Antworten der Gesprächsteilnehmer*innen herangezogen wurden. Das bringt aber die Schwierigkeit mit sich, dass implizite Aspekte nicht erfasst werden.

Wünschenswerte Ergänzungen

In allen Interviews wurde hauptsächlich nur ein Elternteil befragt. Sicherlich wäre es gewinnbringend gewesen, beide Elternteile in die Befragung aufnehmen zu können. Dadurch hätte sich eine weitere Quelle intrafamiliärer Tradierung ergeben und so wäre ein Vergleich auch zwischen den Elternteilen möglich geworden. Vielleicht hätte sich so ein vollständigeres Bild der intrafamiliären Tradierung abbilden lassen. Vor allem bei Familie D wäre das wünschenswert gewesen. Es hätte Aufschluss darüber geben können, ob für D1 die intrafamiliäre Tradierung generell unwichtig ist oder ob es an der „türkischen" Identifizierung und Geschichtsvermittlung des Vaters gelegen hat.

Darüber hinaus wäre die Befragung der Großelterngeneration, wie dies die Forschungsgruppen um Welzer in seinen Forschungsarbeiten aufgegriffen haben (siehe *3.5.4 Die Forschungsgruppen um Welzer und die Frage nach der intrafamiliären Tradierung von Geschichtsbewusstsein bezüglich des Zweiten Weltkriegs*) von großem Interesse gewesen. In den meisten Fällen wäre das aber gar nicht möglich gewesen, weil die Großelterngeneration meist oft nicht (mehr) in Deutschland lebt oder aber aufgrund der Sprachbarriere (ein Großteil der Großelterngeneration spricht nach Angaben der Befragten nur Türkisch) eine Befragung zumindest nicht nur durch mich möglich gewesen wäre.

Generell kann die Erweiterung der befragten Stichprobe als gewinnbringend erachtet werden. So hätten weitere Kombinationen aufgenommen werden können, was die Gesprächspartner*innen betrifft, zum Beispiel Gesprächspartner*innen, die nicht dem Islam angehören, weitere Geschwister, Jugendliche, die erst im Laufe ihres Lebens migriert sind, die Kombination aus einer türkischstämmigen Mutter und einem „deutschen" Vater (also den umgekehrten Fall zu Familie D) sowie allgemein weitere Gesprächspartner*innen, um weitere Aussagen über den Einfluss von Bildungsniveau und Alter treffen zu können. Es wäre auch denkbar Gesprächspartner*innen aus größeren Städten hinzuzuziehen.

Die Studie beschränkt sich auf die Geschichtsvermittlung von Eltern und Schule. Sicherlich wären weitere Quellen denkbar, so zum Beispiel die Peergroup. Das hätte für die vorliegende Studie zu weit geführt, wäre aber eine weitere bedeutsame Komponente, will man die Vermittlung von Geschichte umfassend analysieren.

8 Literaturverzeichnis

Alavi, B. (1998). *Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen. Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migrationen, Ethnizität und gesellschaftlicher Multikulturalität.* Frankfurt: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Alavi, B. (2004). Migration und Fremdverstehen – eine geschichtsdidaktische Einführung. In B. Alavi & G. Henke-Bockschatz (Hrsg.). *Migration und Fremdverstehen. Geschichtsunterricht und Geschichtskultur in der multiethnischen Gesellschaft* (S. 23-35). Idstein: Schulz-Kirchner.

Assmann, J. (2000). *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen.* München: C. H. Beck.

Bade, K. J. (2000). *Europa in Bewegung. Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart.* München: C. H. Beck.

Baros, W. (2015). Migration und Generationsbeziehungen. Kritische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. In G. Mey (Hrsg.). *Von Generation zu Generation. Sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen zu Transgenerationalität* (S. 159-197). Gießen: Psychosozial.

Barricelli, M. (2005). *Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht.* Schwalbach am Taunus: Wochenschau.

Bateson, G. & Mead, M. (1942). *Balinese Character. A Photographic Analysis.* New York: Academy of Science.

Benson, L. (1979). Marx‘s General and Middle-Range Theories of Social Conflict. In R. K. Merton, J. S. Coleman & P. H. Rossi (Eds). *Qualitative and Quantitative Social Research. Papers in Honor of Paul F. Lazarsfeld* (pp. 189-209). New York: The Free Press.

Berg, R., Böttcher, C., Bruckmüller, E. & Hartmann, P. C. (2006). *Putzger Historischer Weltatlas. Ausgabe für Bayern.* Cornelsen: Berlin.

Berry, J. W. (2001). A psychology of Immigration. *Journal of Social Issues*, 57 (3), 615-631.

Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, Bevölkerung mit Migrationshintergrund, Ergebnisse des Mikrozensus 2013, Veröffentlichung 2014a, Zugriff 23.02.2015, https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Migration-Integration/Migrationshintergrund2010220137004.pdf?__blob=publicationFile; Statistisches Bundesamt.

Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, Einbürgerungen, 2013, Veröffentlichung 2014b, Zugriff 22.02.2015, https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Einbuergerungen2010210137004.pdf?__blob =publicationFile; Statistisches Bundesamt.

Bhaba, H. K. (Ed.) (1990). *Nation and Narration*. London: Routledge.

Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen.* Opladen: Leske + Budrich.

Bohnsack, R. (1999). *Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung.* Opladen: Leske + Budrich.

Bohnsack, R. (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erzieh–ungs- und Sozialwissenschaften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft,* 4, 63-81.

Bohnsack, R. (2007). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 6., durchgesehene und aktualisierte Auflage.* Stuttgart: UTB.

Bohnsack, R. (2008). Verstehen – Interpretieren – Typenbildung. In R. Bohnsack (Hrsg.). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 7. Auflage* (S. 129-154). Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2010). Gruppendiskussion. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 369-384). Hamburg: Rowohlt.

Brabänder, M. (2016). „there shall take place a compulsory exchange ... of nationals". Die Türkische Nationalstaatsgründung und demographic engeneering nach 1918. In *Praxis Geschichte. Osmanisches Reich*, 4, 44-47.

Breuer, F. (2009). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis.* 2. Auflage. Wiesbaden: VS.

Bundesgesetzblatt, Zweites Gesetz zur Änderung des Staatsangehörigkeitsgesetzes, 13. November 2014.

Campell, D. T. & Fiske, D. W. (1959). Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait-Multimethod Matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.

Castro Varela, M. & Mecheril, P. (2010). Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In S. Andresen, K. Hurrelmann, C. Palentien & W. Schröer (Hrsg.). *Migrationspädagogik* (S. 23-53). Weinheim, Basel: Beltz.

Cicero, M. T. (55 v. Chr.). *De oratore, II, 36*.

Demuth, C. (2013). Transgenerationale Wertevermittlung in der Familie. Autonomie und Relationalität in autobiografischen Erzählungen junger Erwachsener. *Journal für Psychologie,* 21 (2), 1-31.

Deppermann, A. (2013). Interview als Text vs. Interview als Interaktion. *Forum Qualitative Sozialforschung,* 14 (3) [On-line Journal]. Zugriff am 22.02.2015. Verfügbar unter http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2064.

Devereux, G. (1998). *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften.* Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.

Dietrich, S. (2000, 25. Oktober). Die Inländerfrage. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, S. 1.

Dirim, I. & Mecheril, P. (2010). Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In S. Andresen, K. Hurrelmann, C. Palentien & W. Schröer (Hrsg.). *Migrationspädagogik* (S. 121-149). Weinheim, Basel: Beltz.

Dittmar, N. (2002). *Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien.* Opladen: Leske + Budrich.

Dresing, T. & Pehl, T. (2010). Transkription. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 723-733). Wiesbaden: VS.

Dresing, T. & Pehl, T. (2012). *Praxisbuch Interview & Transkription. Regelsysteme und Anleitungen für qualitative ForscherInnen. 4. Auflage.* Marburg: Eigenverlag.

Dresing, T., Haselberger, D. & Doerner, N. M. (2010). *f5* (MAC OS X 1.5.6) (Software für Transkription).

Epstein, T. (1998). Deconstructing differences in African American and European American adolscents‘ perspectives on United States history. *Curriculum Inquiry*, 28, 397-423.

Epstein, T. (2000). Adolescents‘ Perspectives on Racial Diversity in U.S. History: Case Studies From an Urban Classroom. *American Educational Research Journal*, 37 (1), 185-214.

Erdmann, E. (2001). Erinnern und vergessen – Geschichte und Identität. In K. Pellens, G. Behre, E. Erdmann, F., Meier und S. Popp (Hrsg.). *Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society. Geschichtsbewusstsein und Geschichtsunterricht in einer sich globalisierenden Gesellschaft* (S. 161-169). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Erel, U. (2004). Paradigmen kultureller Differenz und Hybridität. In: B. Alavi & G. Henke-Bockschatz (Hrsg.). *Migration und Fremdverstehen. Geschichtsunterricht und Geschichtskultur in der multiethnischen Gesellschaft. Schriften zur Geschichtsdidaktik* (S. 56-68). Idstein: Schulz-Kirchner.

Erikson, E. H. (1981). *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Erikson, E. H. (1982). *Kindheit und Gesellschaft*. 8. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

Ernst, H. (1996). *Psychotrends. Das Ich im 21. Jahrhundert.* München: Piper.

Esser, H. (2002). Was könnte man (heute) unter einer „Theorie mittlerer Reichweite“ verstehen? In R. Mayntz (Hrsg.). *Akteuere – Mechanismen – Modelle. Zur Theoriefähigkeit makro-sozialer Analysen* (S. 128-150). Frankfurt am Main: Campus.

Fava, R. (2004). Abriss der Problemstellung – Stand der Forschung und Stimmen von Schülerinnen und Schülern. In *Erinnerungspädagogik in der deutschen*

Einwanderungsgesellschaft. Dokumentation der Tagung in der KZ-Gedenkstätte Neuengamme am 29. und 30. Oktober 2004. Heinrich-Böll-Stiftung Hamburg.

Fava, R. (2015). *Die Neuausrichtung der Erziehung nach Auschwitz in der Einwanderungsgesellschaft. Eine rassismuskritische Diskursanalyse.* Berlin: Metropol Verlag.

Flammer, A. & Alsaker, F. (2002). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz.* Bern: Hans Huber.

Flick, U. (2010). Triangulation in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 309-318). Hamburg: Rowohlt.

Frey, H. P. & Haußer, K. (1978). Entwicklungslinien sozialwissenschaftlicher Identitätsforschung. In H. P. Frey & K. Haußer (Hrsg.). *Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung* (S. 3-26). Stuttgart: Enke.

Friedrich (1846). *OEuvres de Frédéric le Grand.* Berlin.

Genter, E. (2016). Atatürk – Staatsgründer, Visionär, Machtmensch. Eine kritische Bilanz. In *Praxis Geschichte. Osmanisches Reich*, 4, 48-52.

Georgi, V. B. (2003). *Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland.* Hamburg: Hamburger Ed.

Georgi, V. B. (2009). „Ich kann mich für Dinge interessieren, für die sich jugendliche Deutsche auch interessieren". In V. B. Georgi & R. Ohliger (Hrsg.). *Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft.* Hamburg: Edition Körber-Stiftung.

Geschichte an der Realschule, Zugriff am 17.04.2017, http://www.isb.bayern.de/download/8800/g.pdf, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. München.

Giddens, A. (1993). Tradition in der post-traditionalen Gesellschaft. In *Soziale Welt*, 44 (4), 445-483.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research.* New York: Aldine Publishing Company.

Götz, I. (2011). *Deutsche Identitäten. Die Wiederentdeckung des Nationalen nach 1989.* Köln: Böhlau, Alltag § Kultur.

Gracián, B. (1957). *Criticón oder Über die allgemeinen Laster des Menschen.* Reinbek bei Hamburg: rowohlt.

Greve, W. (2000). *Psychologie des Selbst.* Weinheim: Beltz.

Gudehus, C. (2010). Tradierungsforschung. In C. Gudehus, A. Eichenberg & H. Welzer (Hrsg.). *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 312-318). Stuttgart: J.B. Metzler.

Gudemann, W.-E. (Hrsg.) (1996). *Bertelsmann-Lexikon Geschichte.* Gütersloh: Bertelsmann-Lexikon-Verlag.

Guicciardini, F. (1946) (Hrsg.). *Das politische Erbe der Renaissance. («Ricordi»).* Berg: Francke.

Halbwach, M. (1950). *La Mémoire collective. Ouvrage posthume publié.* Presses universitaires de France.

Halbwachs, M. (1967). *Das kollektive Gedächtnis.* Stuttgart: Enke.

Halbwachs, M. (1985). *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen.* Berlin, Neuwied: suhrkamp taschenbuch wissenschaft.

Hardenberg, H. H. (1963). *Eine politische Biographie. 1. Teil: 1750-1800.* Köln, Graz: Böhlau.

Haußer, K. (1986). Identität – eine konzeptionelle Klärung aus psychologischer Sicht. In H. Klinke-Mibert. *Deutschsein heute. Auf der Suche nach Identität* (S. 14-25). Stuttgart, Bonn: Burg Verlag.

Haußer, K. (1995). *Identitätspsychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Heller, H. (2002). Das Nürnberger Restaurant „Alla Turca" – und was ihm vorausging; „Beutetürken" des 16./17. Jahrhunderts. In H. Heller (Hrsg.). *Neue Heimat Deutschland. Aspekte der Zuwanderung, Akkulturation und emotionalen*

Bindung, Band 95, Reihe A, Geisteswissenschaften (S. 265-274). Erlangen: Universitätsbund.

Hermanns, H. (2010). Interviewen als Tätigkeit. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 360-368). Reibek bei Hamburg: rowohlt.

Hettlage-Varjas, A. & Hettlage, R. (1995). Übergangsidentitäten im Migrationsprozeß. *Zeitschrift für Frauenforschung*, 3, 13- 26.

Hildenbrand, B. (1984). *Methodik der Einzelfallstudie,* Band 3. Studienbrief der Fernuniversität Hagen.

Hildenbrand, B. (2010). Anselm Strauss. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 32-42). Reibek bei Hamburg: rowohlt.

Hintermann, C. (2007). *Geschichtsbewusstsein und Identitätskonstruktionen in der Einwanderungsgesellschaft. Eine empirische Analyse unter Jugendlichen in Wien. SWS-Rundschau, 47 (4), 477-499.*

Hopf, C. (1978). Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 7 (2), 97-115.

Hopf, C. (2010). Qualitative Interviews – ein Überblick. In In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 349-360). Reibek bei Hamburg: rowohlt.

Huntington, S. P. (1997). *Der Kampf der Kulturen. The Clash of Civilazations. Die Neugestaltung der Weltpolitik im Jahrhundert.* München u.a.: Europaverlag.

Jeismann, K. E. (1988). „Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik“. In G. Schneider (Hrsg.). *Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen. Jahrbuch für Geschichtsdidaktik,* Band 1 (S. 1-27). Pfaffenweiler: Centraurus.

Jetzt dürfen Migrantenkinder zwei Pässe behalten, 20.12.2104, Zugriff am 30.06.2014, http://www.welt.de/politik/deutschland/article135598709/Jetzt-duerfen-Migrantenkinder-zwei-Paesse-behalten.html

Kalter, J. & Schönberger, I. (2003). *Der lange Weg der Türken. 1500 Jahre türkische Kultur.* Stuttgart: Linden-Museum.

Kaya, A. (2009). Euro-Turks and the European Union: Migration, Islam and the Reign of Fear. In T. Kucukcan & V. Gungor (Eds.). *Turks in Europe. Culture, Identity and Integration* (pp. 383-409). Amsterdam: Turkevi Research Centre.

Kelle, U. (2005). "Emergence" vs. "Forcing" of Empirical Data? A Crucial Problem of "Grounded Theory" Reconsidered. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Research* [On-line Journal], Zugriff am 02.07.2016. Verfügbar unter: http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-27-e.htm.

Kelle, U. (2007). "Emergence" vs. "Forcing" of Empirical Date? A Crucial Problem of "Grounded Theory" Reconsidered. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.) *Grounded Theory Reader*. Beiheft 19 (S. 133-156). Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung.

Keppler, A. (2001). Soziale Formen individuellen Erinnerns. Die kommunikative Tradierung von (Familien-)Geschichte. In H. Welzer (Hrsg.). *Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung* (S. 137-159). Hamburg: Hamburger Edition.

Keupp, H., Ahbe, T., Gmür, W., Höfer, R., Mitzscherlich, B., Kraus, W. & Straus, F. (2002). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Kirkişci, K. (2008). Migration and Turkey: the dynamics of state, society and politics. In R. Kasaba (Ed.). *The Cambridge History of Turkey (Vol. 4). Turkey in the modern World* (pp. 175-198). Cambridge: Cambridge University.

Knigge, V. (2010). Zur Zukunft der Erinnerung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 25-26, 10-16.

Koç, G. (2009). Turks in Austria and Germany: Sterotypes and Xenophobia. In T. Kucukcan & V. Gungor (Eds.). *Turks in Europe. Culture, Identity and Integration* (pp. 103-127). Amsterdam: Turkevi Research Centre.

Kölbl, C. (2004). *Geschichtsbewußtsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung.* Bielefeld: transcript.

Kölbl, C. (2006). Zum Nutzen der dokumentarischen Methode für die Hypothesen. und Theoriebildung in der Geschichtsbewusstseinsforschung. In G.-A. Hilke & M. Sauer (Hrsg.). *Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen* (Band 14, S. 29-48). Berlin: Zeitgeschichte – Zeitverständnis LIT.

Kölbl, C. (2008). „Auschwitz ist eine Stadt in Polen“. Zur Bedeutung der NS-Vergangenheit im Geschichtsbewusstsein junger Migrantinnen und Migranten. In M. Barricelli & J. Hornig (Hrsg.). *Aufklärung, Bildung, „Histotainment“? Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute* (S. 161-173). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Kölbl, C. (2009). Mit und ohne Migrationshintergrund. Zum Geschichtsbewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft. In V. B. Georgi, V. B. & R. Ohliger (Hrsg.). *Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 61-74). Hamburg: Edition Körber Stiftung.

Kölbl, C. (2010). Historisches Erinnern an Schulen im Zeichen von Migration und Globalisierung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 25-26, 29-35.

Kölbl, C. & Fröhlich, A. (2015). Geschichtsbewusstsein intergenerational. In G. Mey (Hrsg.). *Von Generation zu Generation. Sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen zu Transgenerationalität* (S. 99-120). Gießen: Psychosozial.

Kölbl, C. & Konrad, L. (2015). Historical consciousness in Germany. Concept, implementation, assessment. In K. Ercikan & P. Seixas (Eds.). *Assessment of historical thinking* (pp. 17-28). New York: Routledge.

Kölbl, C. & Straub, J. (2003). Geschichtsbewusstsein als psychologischer Begriff. *Journal für Psychologie,* 11 (1), 75-102.

Kölbl, C. & Straub, J. (2005). Geschichtsbewußtsein im Kulturvergleich, interkulturelles Geschichtsbewußtein. Zur Einführung. In Handlung, Kultur, Interpretation. *Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften,* 14 (2), 199-211.

Koselleck, R. (1979). *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Theorie.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Koselleck, R., Meier, C., Engels, O. & Günther, H. (1975). Geschichte, Historie. In O. Brunner, W. Conze & R. Koselleck (Hrsg.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland* (Band 2, S. 593-717). Metzler: Stuttgart.

Kowal, S. & O‘Conell, D. C. (2010). Zur Transkription von Gesprächen. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 437-447). Hamburg: Rowohlt.

Kreiser, K. (2006a). Das letzte osmanische Jahrhundert (1826-1920). In K. Kreiser & C. K. Neumann (Hrsg). *Kleine Geschichte der Türkei* (S. 315-381). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Kreiser, K. (2006b). Die neue Türkei (1920-2002). In K. Kreiser & C. K. Neumann (Hrsg). *Kleine Geschichte der Türkei* (S. 383-475). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Kreiser, K. (2016). Der Staat der Osmanen. In *Praxis Geschichte. Osmanisches Reich*, 5, 4-9.

Lamnek, S. (2005). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis, 2. Auflage.* Weinheim: Beltz.

Laplanche, J. & Pontalis J.-B. (1998). *Das Vokabular der Psychoanalyse.* Frankfurt am Main: Suhrkamp taschenbuch wissenschaft.

Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums. Geschichte, 2004, Zugriff am 17.04.2017, http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26390, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. München.

Leithäuser, T. & Volmerg, B. (1979). *Anleitung zur empirischen Hermeneutik. Psychoanalytische Textinterpretation als sozialwissenschaftliches Verfahren.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Leithäuser, T. & Volmerg, B., Salje, G., Volmerg, U. & Wutka, B. (1977). *Entwurf einer Empirie des Alltagsbewußtseins.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lenz, C. & Welzer, H. (2005). Zweiter Weltkrieg, Holocaust und Kollaboration im europäischen Gedächtnis. Ein Werkstattbericht aus einer vergleichenden Studie

zur Tradierung von Geschichtsbewusstsein. In *Handlung, Kultur, Interpretation. Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften*, 14 (2), 275-295.

Lepsius, M. R. (2004). Prozesse der europäischen Identitätsstiftung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 38, 3-5.

Levy, D. (2010). Das kulturelle Gedächtnis. In C. Gudehus, A. Eichenberg & H. Welzer (Hrsg.). *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 92-101). Stuttgart: J. B. Metzler.

Liakova, M. & Halm, D. (2005). *Geschichtsbewusstsein von Jugendlichen mit Migrationshintergrund.* Projekt des ZfT, gefördert durch die Landeszentrale für politische Bildung NRW.

Lucius-Hoene, G. & Deppermann, A. (2004). Narrative Identität und Positionierung. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 5,* 166-183.

MacIntyre, A. C. (1995). *Der Verlust der Tugend.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mangold, W. (1973). Gruppendiskussion. In R. König (Hrsg.). *Handbuch der empirischen Sozialforschung. Band 2: Grundlegende Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung. Erster Teil. 2., umgearb. u. erw. Aufl.* (S. 228-259). Stuttgart: Springer.

Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook Psychology* (pp. 159-187). New York: Wiley & Sons.

Marcia, J. E. (1964). *Determination and construct validity of ego identity status.* Unpublished Diss., Ohio State University.

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.

Marcia, J. E. (1989). Identity diffusion differentiated. In M. A. Luszcz & T. Netterbeck (Eds.). *Psychological development across the liefespan* (pp. 289-295). North-Holland: Elsevier.

Mayer, U., Pandel, H.-J., Schneider, G. & Schönemann B. (Hrsg.) (2006). *Wörterbuch Geschichtsdidaktik.* Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken.* Weihnheim, Basel: Beltz.

Mayring, P. (2010). Design. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 225-237). Wiesbaden: VS.

McGoldrick, M. (2007). *Wieder heimkommen – auf Spurensuche in Familien–geschichten; Genogrammarbeit und Mehrgenerationen-Perspektive in der Familientherapie, 2. Auflage.* Heidelberg: Carl-Auer.

Mead, M. & Bateson, G. (1977). On the Use of the Camera in Anthropology. In *Studies in the Anthropology of the Visual Communication*, 4, 78-80.

Mecheril, O., Thomas-Olalde, O., Melter, C., Arens, S. & Romaner, E. (2013). Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In P. Mecheril, O. Thomas-Olalde, C. Melter, S. Arens & E. Romaner (Hrsg.). *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive* (S. 7-55). Wiesbaden: Springer VS.

Mecheril, P. (2010a). Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In S. Andresen, K. Hurrelmann, C. Palentien & C. W. Schröer (Hrsg.). *Migrationspädagogik* (S. 179-191). Weinheim, Basel: Beltz.

Mecheril, P. (2010b). Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In S. Andresen, K. Hurrelmann, C. Palentien & C. W. Schröer (Hrsg.). *Migrationspädagogik* (S. 54-76). Weinheim, Basel: Beltz.

Mecheril, P. (2010c). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In A. Kalpaka, M. Castro Varela, I. Dirim & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 7-22). Weinheim: Beltz.

Meilensteine der deutsch-türkischen Beziehungen, Zugriff am 14.07.2016, http://www.deutsch-türkische-gesellschaft.de/index.php?article_id=11&clang=0, Möckelmann, R.

Melter, C. & Karayaz, E. (2013). Die fehlende Debatte um Diskriminierungsformen im Bildungssystem in Österreich und Deutschland. In P. Mecheril, O. Thomas-Olalde, C. Melter, S. Arens & E. Romaner (Hrsg.). *Migrationsforschung als Kri-*

tik? Konturen einer Forschungsperspektive (S. 245-259). Wiesbaden: Springer VS.

Merton, R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure. 1968 Enlarged Edition.* New York: The Free Press.

Merton, R. K. (1995). *Soziologische Theorie und soziale Struktur.* Berlin: Walter de Gruyter.

Messerschmidt, A. (2008). Postkoloniale Erinnerungsprozesse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft – vom Umgang mit Rassismus und Antisemitismus. *Peripherie – Zeitschrift für Politik und Ökonomie in der Dritten Welt*. 28 (109-110), 42-60.

Mey, G. & Mruck, K. (2007). Grounded Theory Methodologie – Bemerkungen zu einem prominenten Forschungsstil. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.) *Grounded Theory Reader* (Beiheft 19, S. 11-39). Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung.

Mey, G. & Mruck, K. (2009). Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In W. Kempf & M. Kiefer (Hrsg.). *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. Band 3: Psychologie als Natur- und Kulturwissenschaft. Die soziale Konstruktion der Wirklichkeit* (S. 100-152). Berlin: Regener.

Mey, G. & Mruck, K. (2010). Grounded-Theory-Methodologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 614-626). Wiesbaden: VS.

Meyer-Hamme, J. (2009a). »Dieses Kostüm ›Deutsche Geschichte‹«. Historische Identitäten Jugendlicher in Deutschland. In V. B. Georgi & R. Ohliger (Hrsg.). *Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 75-89). München: C. H. Beck, edition Körber Stiftung.

Meyer-Hamme, J. (2009b). *Historische Identitäten und Geschichtsunterricht. Fallstudien zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen und individueller Verarbeitung.* (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Band 26). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.

Mittelschule. Genehmigter Lehrplan, Zugriff am 17.04.2017, http://www.isb.bayern.de/mittelschule/lehrplan/mittelschule/, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung.

Möller, H. (2001). Erinnerung(en), Geschichte, Identität. *Aus Politik und Zeitgeschichte,* 28, 8-14.

Moller, S. (2010). Das kollektive Gedächtnis. In C. Gudehus, A. Eichenberg & H. Welzer (Hrsg.). *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 85-92). Stuttgart: J. B. Metzler.

Moser, B. & Weithmann, M. W. (2002). *Die Türkei. Nation zwischen Europa und Nahen Osten.* Regensburg: Friedrich Pustet.

Muckel, P. (1996). Selbstreflexivität und Subjektivität im Forschungsprozeß. In. F. Breuer (Hrsg.). *Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils* (S. 61-78). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Muckel, P. (2007). Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.) *Grounded Theory Reader* (Beiheft 19, S. 211-231). Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung.

Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des ‚Selbst'. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung.* Göttingen: Hogrefe.

Neumann, C. K. (2006a). Das kurze 18. Jahrhundert (1703-1768). In K. Kreiser & C. K. Neumann (Hrsg). *Kleine Geschichte der Türkei* (S. 243-282). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Neumann, C. K. (2006b). Das Osmanische Reich in seiner Existenzkrise (1768-1826). In K. Kreiser & C. K. Neumann (Hrsg). *Kleine Geschichte der Türkei* (S. 283-313). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Niedrig, H. & Ydesen, C. (2011). Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education – An Introduction. In H. Niedrig & C. Ydesen (Eds.). *Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education. Interkulturelle Pädagogik und postkoloniale Theorie* (Band 2, pp. 9-26). Frankfurt am Main: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Nissen, S. (2004). Europäische Identität und die Zukunft Europas*. Aus Politik und Zeitgeschichte*, 38, 21-29.

Nohl, A.-M. (2001). *Migration und Differenzerfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktuiven Milieuvergleich.* Opladen: Leske + Budrich.

Ochs, E. (1979). Transcription as theory. In E. Ochs & B. B. Schieffelin (Eds.). *Developmental pragmatics* (pp. 43-72). New York: Academic Press.

Oerter, R. & Dreher, E. (2002). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie. 5. vollständig überarbeitete Auflage (S. 271-332).* Weinheim: Beltz.

Pandel, H.-J. (1987). Dimensionen des Geschichtsbewusstseins – Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. *Geschichtsdidaktik,* 12 (2), 130-142.

Pinquart, M. & Silbereisen, R. K. (2000). Das Selbst im Jugendalter. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 75-95). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen.* Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.

Przyborski, A. & Riegler, J. (2010). Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 436-448). Wiesbaden: VS.

Pühringer, A. M. W. (2014). *„Deine Geschichte. Meine Geschichte?“ Der Nationalsozialismus als spezifischer Erinnerungsort im Kontext von Schule, Migration und Identität.* Unveröff. Diplomarbeit. Universität Wien.

Ruchatz, J. (2001). Tradierung. In N. Pethes & J. Ruchatz (Hrsg.). *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon* (S. 586-587). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Rüsen, J. (1994). *Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden.* Köln, Wien, Weimar: Böhlau.

Rüsen, J. (1997). Historisches Erzählen. In K. Bergmann, K. Fröhlich, A. Kuhn, J. Rüsen & G. Schneider (Hrsg.) (1992). *Handbuch Geschichtsdidaktik* (S. 57-63). Seelze-Velber: Kallmeyer.

Rüsen, J. (2004). Historical Consiousness: Narrative, Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. In P. Seixas (Ed.). *Theorizing historical consciousness* (pp. 63-85). Toronto: University of Toronto Press.

Rüsen, J., Fröhlich, K., Horstkötter, H. & Schmidt, H.-G. (1991). „Untersuchungen zum Geschichtsbewußtsein von Abiturienten im Ruhrgebiet“. In B. von Borries, H.-J. Pandel & J. Rüsen (Hrsg.). *Geschichtsbewußtsein empirisch* (S. 221-344). Pfaffenweiler: Centaurus.

Sauer, M. (2010). *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik.* Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer.

Schapp, W. (1976). *In Geschichte verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding.* Wiesbaden: B. Heymann.

Schnackenberg, M. (2016). „Wir wollen den armenischen Namen austilgen“. Der Völkermord an den Armeniern 1915/1916. In *Praxis Geschichte. Osmanisches Reich*, 4, 39-43.

Schorn, A. & Mey, G. (2005). Das Interview in der entwicklungspsychologischen Forschung – Anwendungsmöglichkeiten, Durchführung und Besonderheiten. In G. Mey (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie* (S. 289-320). Köln: Kölner Studien.

Schütze, F. (1976). Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. In A. Weymann; Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.). *Kommunikative Sozialforschung: Alltagswissen und Alltagshandeln, Gemeindemachtforschung, Polizei, politische Erwachsenenbildung.* München: Fink.

Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. In *Neue Praxis*. 3, 283-293.

Seixas, P. (1993). Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural Setting. In *Curriculum Inquiry*, 23 (3), 301-327.

Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six. Historical Thinking Concepts.* Toronto: Nelson Education.

Soysal, L. (2008). The migration story of Turks in Germany: from the beginning to the end. In R. Kasaba (Ed.). *The Cambridge History of Turkey (Vol. 4). Turkey in the modern World* (pp. 199-225). Cambridge: Cambridge University.

Staatsangehörigkeitsgesetz (StAG) (2013).

Staatsangehörigkeitsgesetz (StAG) (2014).

Steinbach, U. (2010). *Geschichte der Türkei.* München: C. H. Beck.

Steinke, I. (2010). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.) (2010). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319-331). Hamburg: Rowohlt.

Straub, J. (1998). Personale und kollektive Identität. Zur Analyse eines theoretischen Begriffs. In A. Assmann & H. Friese (Hrsg.), *Identitäten. Erinnerung, Geschichte, Identität* (Band 3) (S. 73- 137). Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.

Straub, J. (1999). *Handlung, Interpretation, Kritik. Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie.* Berlin: Walter de Gruyter.

Straub, J. (2000). Identität als psychologisches Deutungskonzept. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 279-301). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Strauss, A. L. (1991). *Grundagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.

Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung.* Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Strübing, J. (2004). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung.* Wiesbaden: VS.

Strübing, J. (2007). Glaser vs. Strauss? Zur methodologischen und methodischen Substanz einer Unterscheidung zweier Varianten von Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.). *Grounded Theory Reader* (Beiheft 19, S. 157-173). Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung.

Tajfel, H. (1970). Experiments in intergroup discrimination. In *Scientific American,* 223, 96–102.

Tajfel, H. (1982). *Gruppenkonflikt und Vorurteil*. Bern: Huber.

Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel, W. G. Austin (Eds.). *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.

Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P. & Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. In *European Journal of Social Psychologie,* 1 (2), 149-178.

Thomas-Olalde, O. & Velho, A. (2011). Othering and its Effects – Exploring the Concept. In H. Niedrig & C. Ydesen (Eds.). *Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education. Interkulturelle Pädagogik und postkoloniale Theorie* (Band 2, pp. 27-51). Frankfurt am Main: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Torres, P. B. (2011). Re-Writing the History of Intercultural Education in Germany from a Postcolonial Theory Perspektive. In H. Niedrig & C. Ydesen (Hrsg.). *Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education. Interkulturelle Pädagogik und postkoloniale Theorie* (Band 2, pp. 52-73). Frankfurt am Main: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D. & Wetherell, M. S. (1987). Rediscovering the social group. A Self-Categorization Theory. In *Social Psychology*, 26 (4), 347-348.

Tutiaux-Guillon, N. (2001). Teaching and Understanding History: a Matter of Identity. In K. Pellens, G. Behre, E. Erdmann, F. Meier & S. Popp (Eds.). *Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society. Geschichtsbewusst-*

sein und Geschichtsunterricht in einer sich globalisierenden Gesellschaft (pp. 169-174). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Uslucan, H.-H. (2011). Wie fremd sind uns „die Türken“? *Aus Politik und Zeitgeschichte,* 43, 3-8.

Uslucan, H.-H. (2014). Wo ist das Zuhause? Orientierungen, Identitäten und Werte türkeistämmiger Jugendlicher. *Außerschulische Bildung,* 3, 227-235.

Utler, A. (2014). *Differenzerfahrungen und Umgangsstrategien in Gruppen bestehend aus Jugendlichen mit und ohne Migrationserfahrungen.* Unveröff. Diss., Ruhr-Universität, Bochum.

Utlu, D. (2011). Migrationshintergrund. Ein metaphernkritischer Kommentar. In S. Arndt & N. Ofuatey-Alazard (Hrsg.). *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk* (S. 445-448). Münster: Unrast.

Von der Fremde zur Heimat. 50 Jahre deutsch-türkisches Anwerbeabkommen, 24.10.2011, Zugriff am 07.04.2017, http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/anwerbeabkommen/43161/von-der-fremde-zur-heimat, Huneke, D., Bundeszentrale für politische Bildung.

Waldenfels, B. (1997). *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden*, Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Wells, L. E. & Marwell, G. (1976). *Selfesteem. Its conceptualization and measure–ment.* Beverly Hills: Sage.

Welz, G. (2001). Tradition. In N. Pethes & J. Ruchatz (Hrsg.). *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon* (S. 587-599). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Welzer, H. (2001). Das gemeinsame Verfertigen von Vergangenheit im Gespräch. In H. Welzer (Hrsg.). *Das soziale Gedächtnis* (S. 160-178). Hamburg: Hamburger Edition.

Welzer, H. (2005). *Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung.* München: Beck.

Welzer, H. (2010). Erinnerungskultur und Zukunftsgedächtnis. *Aus Politik und Zeitgeschichte,* 25-26, 16-23.

Welzer, H., Moller, S. & Tschuggnall, K. (2002). *„Opa war kein Nazi". Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis.* Frankfurt am Main: Fischer.

Welzer, H., Montau, R. & Plaß, C. (1997). *„Was wir für böse Menschen sind". Der Nationalsozialismus im Gespräch zwischen den Generationen.* Tübingen: Ed. Diskord.

Wenzel, B. (2004). Migration als Thema des historischen Lernens in der Orientierungsstufe. Eine Stationenarbeit zum Thema Völkerwanderung. In B. Alavi & G. Henke-Bockschatz (Hrsg.). *Migration und Fremdverstehen. Geschichtsunterricht und Geschichtskultur in der multiethnischen Gesellschaft. Schriften zur Geschichtsdidaktik SGD* (S. 114-132). Idstein: Schulz-Kirchner.

Wineburg, S. (2001). Sinnmachen: Wie Erinnerung zwischen den Generationen gebildet wird. In H. Welzer (Hrsg.). *Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung* (S. 179-204). Hamburg: Hamburger Edition.

Wineburg, S., Mosborg, S., Porat, D. & Duncan, A. (2007). Common Belief and the Cultural Curriculum: An Intergenerational Study of Historical Consciousness. In *American Education Research Journal,* 44 (1), 40-76.

Wischermann, C. (1996). Geschichte als Wissen, Gedächtnis oder Erinnerung? Bedeutsamkeit und Sinnlosigkeit in Vergangenheitskonzeptionen der Wissenschaften vom Menschen. In C. Wischermann (Hrsg.). *Die Legitimität der Erinnerung und die Geschichtswissenschaf*t (S. 55-86). Stuttgart: Franz Steiner.

Witzel, A. & Reiter, H. (2012). *The problem-centred Interview. Principles and Practice.* London: Sage.

Wodak, R., Kargl, M., de Cillia, R., Reisigl, M., Liebhart, K. & Hofstätter, K. (1998). *Zur diskursiven Konstruktion nationaler Identität.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Young, J. E. (2001). Zwischen Geschichte und Erinnerung. In H. Welzer (Hrsg.). *Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung* (S. 41-62). Hamburg: Hamburger Edition.

Zedler, J. H. (1735). *Großes Vollständiges Universal-Lexicon aller Wissenschaften und Künste.* Band 13. Halle, Leipzig: Zedler.

Anhang

A Transkript A

Code	A
Datum des Interviews	17.01.2013
Dauer des Interviews	02:42:25 plus Unterbrechung
Zeitraum der Transkription	21.01. – 08.02.2013
Interviewort	X. (Kleinstadt in Süddeutschland), im Haus der Familie
Interviewerin	Anna Schrack
Teilnehmende Gesprächspartner*innen, demographische Variablen	**A1:** A1 ist mit 17 Jahren der älteste Sohn der Familie und einer der beiden Hauptgesprächspartner im Interview. Aktuell besucht er die 11. Klasse eines Gymnasiums und hat von der Realschule auf das Gymnasium gewechselt. Er wurde in X. (Kleinstadt in Süddeutschland) geboren und besitzt die türkische Staatsbürgerschaft. Außerdem gehört er dem Islam an.
	A2: A2 ist der 44 Jahre alte Vater und der zweite Hauptgesprächspartner. Er lebt seit 1980 in Deutschland, wurde aber in der Türkei, in Giresun geboren, ist ebenfalls türkischer Staatsbürger und Muslim. Er ist Vorstand des islamischen Kulturvereins seines Wohnortes. Der Vater hat die Hauptschule besucht (was sehr schambesetzt zu sein scheint) und ist Schlosser.
	A3: A3 ist die Mutter (39), welche das Interview durch das Kennenlernen im Interkulturellen Frauenkreis der Kleinstadt überhaupt erst ermöglicht hat. Im Interview hält sie sich nach eigenen Aussagen vor allem aufgrund schlechter Deutschkenntnisse weitgehend zurück. Sie lebt seit 1988 in Deutschland, ist türkische Staatsbürgerin und Muslimin. Sie engagiert sich im Elternbeirat der Schule ihrer Kinder, die alle drei das Gymnasium besuchen.

	A4: mittlerer Sohn, nimmt kaum an der Befragung teil
	A5: jüngster Sohn, stiller Beobachter und einen Großteil des Interviews nicht anwesend
Kurze Zusammenfassung der Interviewsituation/ Auffälligkeiten	Das Interview findet im Wohnzimmer der Familie statt, zunächst nur mit A1. Weitere Personen (Freunde der Kinder und Eltern) gehen ein und aus. Das Gespräch mit A1 wird von einem gemeinsamen Essen unterbrochen und danach zunächst mit A1 fortgesetzt. Später soll A3 befragt werden, die sich aber sehr zurückhält, stattdessen steigt A2 in das Gespräch ein. A1 konzentriert sich sehr auf Geschichte, geht dabei vor allem auf Schulgeschichte ein, was in der Schule vermittelt wird beziehungsweise was nicht. Die „türkische“ Geschichte spielt dabei eine zentrale Rolle. A2 hingegen weicht von der konkreten Frage nach Geschichtsbewusstsein immer wieder ab und lässt alltägliche und politische Aspekte miteinfließen.
Mitgebrachte Gegenstände	**A1:** türkische Flagge **A2:** türkische Flagge

... (Vorstellung der Studie)

I: Vielleicht fangen wir damit an: Hat dir deine Mama ausg‘richtet, dass ich sie ‘mal gebeten hab‘, ähm, dass ihr ‘mal d‘rüber nachdenkt, ob ihr vielleicht irgend‘nen Gegenstand daheim habt, den du mit Geschichte verbindest, der für dich irgend‘was mit Geschichte zu tun hat? (Lacht). #00:01:17-2#

A1: Mit Geschichte? (3s). Eigentlich net. (3s). Außer vielleicht, äh, (3s) die türkische Flagge würde mir jetzt, äh, nichts mit Geschichte einfallen. #00:01:38-7#

I: Ja okay. Magst du da vielleicht ‘mal kurz was zu erzählen, was so die türkische Flagge für dich bedeutet? #00:01:43-2#

A1: Achso, ja, ähm, ich bin ja Türke, ich habe auch türkische Staatsbürgerschaft, äh und äh für mich ist ja die türkische Flagge, ähm, wie sozusagen wie des Herz einer, äh, na, wie das Herz von Menschen, also das Herz der Nation is‘ des. Des wurde auch, äh, hab‘ ich auch selbst erforscht, dass es im Laufe der Jahre natürlich geändert wurde, es war ja davor vom Osmanischen Reich, der Vorgänger, äh der Nachfolgestaat der Türkei und die Flagge ist in der Laufe der Zeit sehr oft geändert worden (1s) und ähm (1s), erst nachdem Mustafa Kemal Atatürk äh die Türkei als

Republik aufgerufen hat und die neue Flagge eingeführt hat, dann äh ist die jetzt geblieben, wie die jetzt heut' zum Beispiel zu sehen ist. #00:02:30-8#

I: Ah ja, ok/wie wie hat die dann vorher ausg'sehen? #00:02:30-8#

A1: Des, äh, des war auch so ähnlich, dass es so mit 'n Mond hat und 'n Stern, aber die Proportionalen waren zum Beispiel unterschiedlich. Oder zum Beispiel, des davor war 's zum Beispiel auch 'mal grün, weil ja grün im Islam die Farbe des, äh, Himmels hat, also des Friedens, ähm, aber es hat sich im Laufe der Jahre auch immer wieder verändert gehabt. #00:02:53-9#

I: Ja, okay. Und jetzt, jetz' is' s'e ja rot, mit der Sichel und dem, dem Stern, oder? Ähm, was hat des jetz' genau für 'ne Bedeutung, also? #00:03:02-7#

A1: Äh, der Mond und der Stern sind ja zum Beispiel vom Islam sozusagen Zeichen und des Rot ist ja des Blut von den Verbündeten, die zum Beispiel gefallen sind, bei den Schlachten. Deshalb benutzt man immer des Rot noch mit dazu, nicht als äh Krieg oder so, sondern um des Blut der, zum Beispiel Verbündeten, die gefallen sind, nochmal/ #00:03:23-7#

I: /Also so als Erinnerung? #00:03:25-8#

A1: ... (unverständlich). Ja. #00:03:25-8#

I: Ja, also, dass, dass ma' quasi weiß, wo ma' herkommt, so? #00:03:29-2#

A1: Ja. #00:03:29-2#

I: Wo ma' abstammt, so ganz ursprünglich? Okay. #00:03:36-7#

A1: (2s). Äh. (1s). Ja, äh, soll ich (2s)/ #00:03:41-1#

I: /Vielleicht, ähm, also des ist jetzt ja so der Gegenstand, wo du sagst, der, der wär', würde dir als erstes einfallen, wenn 's um, um Geschichte geht. Was hat denn des für **dich** ganz konkret f/äh für 'ne Bedeutung? #00:03:55-6#

A1: Also für mich hat des zum Beispiel Bedeutung, ich respektier' die Flagge und bin auch stolz, äh, ein, äh, unter dieser Flagge ein Bürger zu sein, so. Und immer

wenn ich die Flagge anschau‘, äh, kommt mir immer wieder Stolz ‘rauf, was zum Beispiel geschaffen wurde, nachdem soviel, dass wir zum Nullpunkt dann geraten sind nach ‘n Ersten Weltkrieg. #00:04:18-4#

I: Magst du da bisschen was erzählen dazu, wa/was da so geschaffen wurde, weil ich/ #00:04:22-7#

A1: /Achso, ja, äh/ #00:04:22-7#

I: /ich kenn‘ mich da natürlich nur bisschen aus, gell? (Lacht). #00:04:25-6#

A1: Des Osmanische Reich, des war ja ein, türkisch, also als des Reich der Seldschuken, war ja aus mehreren Provinzen gemacht und äh, ein kleines Gebiet, des war so in der Nähe von Ankara also Anatolien, äh, des hatte Osman, also des war der Gebieter, also der Heerführer, ähm, und der war ein begnadeter Stratege und konnte, hat sehr viele Gebiete gewonnen, gegen die Byzanzer, des waren ja die, äh, als Rom noch ‘n großes Teil war und dann eben West-Rom und dann östlichen, also des östliche Rom, römische Reich da und des ist dann Byzanz, hieß des und des ha/die Schl/hat sehr viele Schlachten gegen die gewonnen gehabt, danach hat Byzanz, hat dann gegen Venedig, äh Probleme gehabt, wobei ‘s dann die Hilfe vom Osmanischen Reich hatte und, äh, deshalb konnte es zum Beispiel ‘ne wichtige strategische Stelle gewinnen dort, ähm, und so hat ‘s erst angefangen, dass des Osmanische Reich dann groß geworden ist, also, dass es dann an Bedeutung gewann. Ähm. Sie hatten dann (1s) durch die Eroberung von Konstantinobel war dann sozusagen die Schlacht dann mit Europa erst recht verschärft geworden. Die hatten auch dann diese ganzen arabischen Länder unter die Kontrolle, außer Saudi-Arabien, de/die waren ja politisch, waren sie einfach, ähm, das Osmanische Reich hatte die Politik, dass jedes verbündete Land, ähm, solange es, äh, Truppen oder so schickt, unter den Schutz steht, also des war net so, dass man ‘s erobert und die ganzen Leute sind gezwungen, das zu glauben, was ma‘ vorg‘schlagen hat, sondern die konnten ihre eigene Religion leben und da auch, äh, die, ihre eigene Nationalität behalten, **solange** sie, äh, nicht gegen des Osmanische Reich war und auch, äh, Soldaten schickten, also mitgekämpft ha‘m. Deshalb hat ‘s auch so lange Stand gehalten. Des war circa im Jahre 1300 irgend‘was, so 1350 nach, ist es gegründet geworden, des Osmanische Reich und hat dann bis nach ‘n Ersten Weltkrieg, äh, z‘sammengehalten, danach is‘ es, war ja Deutschland, Österreich und des Osmanische Reich waren ja zusammen, Verbündete, gegen die Erntländer[8], des waren ja, die anderen Länder, äh, Russland, äh, Amerika, England, Frankreich. Und ähm, nach der Niederlage hatten die Länder, also die gewonnenen Länder, die Erntländer, hatten dann die Türkei sehr klein minimiert, die hatten die arabischen Länder, hatten sie mit

8. Eventuell meint A1 mit den „Erntländern“ die „Entente-Länder“, die sogenannte Triple Entente, wobei darunter Amerika nicht zu rechnen ist, sondern Russland, England und Frankreich.

Putschversuchen, ähm, zum Beispiel Großbritannien hatte ja, is‘ in die Länder reingegangen, hat den Leu/Leuten dort gesch/äh, geholfen, an die Macht zu kommen, indem sie einfach gegen des Osmanische Reich gekämpft hatten und deshalb gab ‘s dort, hat man die Länder verloren gehabt, die eigentlich Verbündete sein sollten, ähm, und, äh, die Türkei hat, wurde dann auch sehr stark minimiert, die sollten, sollte eigentlich ganz noch kleiner werden, die Armenier sollten noch ihr eigenes Gebiet bekommen und die Kurden sollten auch noch ‘n großes Teil bekommen, doch, äh, nach dieser, äh, Niederlage, demütigende Niederlage, hat Mustafa Kemal Atatürk, äh, zur Befreiungskrieg, äh, hergerufen, den wir dann natürlich gewonnen hatten und dann ist des Türkei die Grenzen jetzt so wie sie und daraufhin hat er dann diese neue Flagge da gemacht. Ähm. #00:08:14-8#

I: Ja, okay. Und damit hat sich ja so auch ziemlich viel verändert, oder?/ #00:08:16-8#

A1: /Ja./#00:08:16-8#

I: /In der Türkei oder für die Türkei. #00:08:20-9#

A1: Ja, ähm, im Osmanischen Reich konnt‘ man zum Beispiel die Industrialisierung gar net voranbringen, des war einfach für die Leute und des war einfach nicht möglich und äh, des, äh, die Türkei war auch berühmt für ihre Inflation, also die hatten immer so dreistell/also zweistellige Inflationsstellen, 150 Prozent Inflation, äh, diese Hyperinflation konnt‘ ma‘ dann aber auch sch/später dann bewältigen, zum Beispiel momentan geht ‘s gut, des, die, da is‘ die sieben Prozent momentan, ähm, und, äh, wir haben ‘s geschafft von den zerstörten Trümmern aus wieder was herzuraffen, wo wir stolz sein können. Wir versuchen ja momentan auch in die E/EU reinzukommen, damit wir auch wieder unsere, ähm, Wurzeln da, ähm, mit dem, mit der EU hatten wir ja auch, mit Europa hatten wir ja auch sehr viele Verbindungen, zum Beispiel wir sind zwei Mal vor die Tore vor Wien gegangen gehabt, äh, hatten auch sehr, zum Beispiel des ganze jugoslawisch, also des jugoslawische-serbische Gebiet, des war ja alles osmanische, unter Osmanischem Reich. Griechenland war ja auch os/Osmanisches Reich, deshalb wir versuchen jetzt auch drei Prozent des momentan in Europa, also der, die halbe Stelle von Istanbul, drei Prozent von der Türkei is‘ in Europa und die 97 anderen Prozente sind momentan in Asien, wir versuchen aber dennoch in die EU Beitritt, damit wir diese Vergangenheit wieder, äh, fester verbünden sind und wieder/ #00:09:56-4#

I: /Okay. Das findest du auch ‘was Wichtiges, dass die sich/ #00:09:58-4#

A1: /Ja, ich find‘ ‘s zum Beispiel sehr schön, dann würd‘ ich zum/äh, momentan, wenn ich zum Beispiel schaue und Nachrichten lese, Europa hat ja sehr viele Erfolge auch gehabt, auch wissenschaftlich gesehen und was sie momentan auch

erreichen wollen, da, äh, da wär‘ ich zum Beispiel auch stolz wenn die Türkei dabei is‘, is‘ es ja auch ‘n Teil davon, dann hätten wir auch ‘n Teil **mit** beigetragen und des/ #00:10:22-4#

I: /Also des heißt, dann wär‘ ‘s so teilweise ähm Türkei aber teilweise auch Europa, also eins größer dann quasi noch, [also eine Nation und eine ganze, ja? #00:10:30-6#

A1: [Ja, dann wird zum Beispiel auch, ähm, momentan sagt ma‘ ja auch, wenn zum Beispiel ein Land schlechter geht und es ein Land gut geht, des is‘ dann okay, aber wenn man dann ein zusammen, ein Mitglied ist, dann freut man sich jedes Land wenn ‘s gut geht und da hilft man sich auch gegenseitig. Zum Beispiel in Fall von Griechenland, ich find‘ ‘s zum Beispiel, äh, okay, dass man Griechenland da hilft und nicht einfach wie, äh, eine Kartoffel wegwirft und dann schauen lässt, was mit der passiert. (2s). Ähm, achso ja, in Geschichtsunterricht zum Beispiel, was äh, ich vielleicht weniger angesprochen fü/gefühlt wird, is‘, dass man, ähm, bestimmte, äh, Länder weniger anspricht, aber, is‘ auch selbstverständlich, weil wir leben ja in Deutschland, dass man die deutsche Ding macht, aber zum Beispiel europäische wichtige Sachen, wie zum Beispiel vom Osmanischen Reich musst‘ ich mir alles selbst beibringen, ich hab‘ nur die eine Sache gelernt, das is‘, was man beibringt, dass es die Türken sind, das Osmanische Reich, das wissen noch nich‘ ‘mal viele, wenn ich ‘s frag‘, und dass man vor Wien gescheitert is‘ und des war ‘s. #00:11:40-6#

I: Ja, okay. Des bekommt ma‘ auch in der Schule mit, oder/ #00:11:42-1#

A1: /In der Schule bekommt ma‘ mit, dass es in Wien gescheitert is‘ und dass es eigentlich die Türken sind, aber des, äh, auch net sehr viel, es wird als Nebenbeisache [gewählt. #00:11:51-4#

I: [Ziemlich wenig, ja. Wa/was würdest, was wär‘ dir denn wichtig, also wenn, wenn du den Lehrplan machen dürftest (lacht), was fändest du denn wichtig, dass auch zum Beispiel deine deutschen Mitschüler über die türkische Geschichte oder auch prinzipiell über Geschichte wissen? #00:12:06-8#

A1: Also, ähm, zum Beispiel die Veränderung von den Ländern in der Zeit, wär‘ zum Beispiel auch wichtig, dass man zeigen kann, Landkarten gesehen, dass, äh, die Türkei auch zum Beispiel dort war, auch mitgemacht hat, dass viele Länder vielleicht in der Zeit weg waren und erst später wieder neu dazu kam‘, wieso zum Beispiel des dann, ähm, man lernt zum Beispiel den Umbruch, äh, von jugoslawischen Gebiet, aber auch net so detailliert und die Gründe wieso ‘etz‘a, aber wenn man dann in deutsche Geschichte, war ja auch früh/früher hat man ja deutsche Geschichte ja auch nicht nach ‘n Weltkrieg, auch nicht beigebracht den Leuten, weil ‘s ja als Schande galt, aber momentan wird ‘s irgendwie a‘ bissl zu viel

beigebracht, denn man wird mehrere Jahre, äh, den Zweiten Weltkrieg wiederholen, sehr oft, aber beim Ersten Weltkrieg zum Beispiel kommt auch net viel mit, also natürlich, dass des nich‘ sich wiederholt, die tragische, äh die Tragödie mit Hitler, aber es wird einfach, äh, sehr oft wiederholt, zum Beispiel Jahrgang zehn, da is‘ ja der Zweite Weltkrieg sch/äh Punkt, Schwerpunkt und dann kommt noch ‘mal dran, dass es noch ‘mal drankommt, der Zweite Weltkrieg, vielleicht sogar, wenn ‘s Überfluss, aber des is‘, aber sogar in der Neun/es kommt öfters vor, was natürlich, ähm, ja natürlich wiederhol/äh, man kann ‘s wiederholen, aber irgendwie wird ‘s immer wieder schwerpunktmäßig genommen und zum Beispiel den Überflug, erst bringt man, sagen wir des 13. Jahrhundert, 14. Jahrhundert, 15. Jahrhundert und später kommt dann noch ‘mal so ‘n Zusammenschluss von 13., 15. Jahrhundert. Des is‘, äh, vielleicht ab manche Sachen zu oft wiederholt wird, oder beispielsweise dann man den Überblick verliert, was was is‘. Zum Beispiel, erst heut‘ hatt‘ ich, äh, hatten wir in Unterricht den Begriff Bürger drin, äh, aber der Begriff Bürger kam ja erst als die ersten großen Städte waren und, äh, die Industrialisierung langsam begann und die Städte ihre Unabhängigkeit dann hatten. Hmm, davor war ja, äh, und dann wissen die einfach net, zu was die des einordnen sollen, weil des immer wieder wiederholend kam und des dann überfließend is‘. #00:14:16-8#

I: Ja. Des heißt, so der Überblick über die ganze Geschichte fehlt so bisschen? #00:14:21-9#

A1: Ja, wird dann irgendwie dann geschmo/äh, v/verliert man dann langsam. #00:14:26-5#

I: Ja. Ja. Weil ma‘ immer so auf ein Thema so [konzentriert is‘, oder? Ja? #00:14:28-1#

A1: [Erstes Mal so auf ‘n Thema und dann noch des andere, kommt des nächste Thema und dann wird ‘s a‘ so, zusammengemacht des Thema und dann wird ‘s dann wieder verwechselt vo‘ vielen. [Ähm. #00:14:41-1#

I: [Ja, okay. okay. Und du hast jetz‘ ang‘sprochen, ähm, manchmal wird auch manches zu viel wiederholt, also, beispielsweise, dass der Zweite Weltkrieg ‘n ganz, ganzes Schuljahresthema is‘ (lacht) und dann auch noch ‘mal wiederholt wird/ #00:14:51-6#

A1: /Ja. #00:14:53-1#

I: Was würdest du denn stattdessen gern lieber hören wollen, also statt mehrmals des Gleiche? #00:14:56-3#

A1: Also nach mehrmals des Gleiche vielleicht davor, äh, vielleicht mehr, zum Beispiel von der Antike aus gesehen hat man ja auch sehr wenig, äh, gelernt, zum Beispiel wie des Römische Reich groß geworden is‘ und wieso es zerfallen is‘, des is‘ ja zerfallen, weil ‘s sehr groß war und jeder unterschiedliche Interessen hatte, aber inzipre/äh, prinzipiell wiederholt man des net viel zum Beispiel auch, ähm, vieles hatt‘ ich zum Beispiel auch dieses Jahr erst gelernt in Ethik und nicht in Geschichte, dass ähm, es auch demokratische Wurzeln gab in, äh, in der Antike, dass, äh, manche Bezirke auch die Demokratie hatten, aber, äh, dort die Demokratie versagte, weil ‘s mit ‘n, äh, weil ‘s nach jeden Tag des Oberhaupt dort geändert wurde und des hatte dann zur Folge, dass des dann langsam nicht mehr funktionierte und deshalb vielleicht auch schlechte Erinnerung der Demokratie war. Dass auch viele Dokumente zerstört wurden, bei dem Brand von äh, dem Athener Bibliothek, was beim Umbruch natürlich war. Es wird auch net sehr viel gesagt, dass zum Beispiel auch, äh, die Osmanen hatten ja auch sehr viel Kultur mit ‘reingebracht nach Europa, dass viele Aufzeichnungen, waren ja dort noch sehr gehütet. Dort wurde des ja net zerstört. Dort wurden die Gebäude auch net zerstört, zum Beispiel die Kirchen wurden dort auch noch gelassen. Auch, äh, die Juden Gebäude, die wurden alles da gelassen, eins zu eins sind die noch da. Man hat sie versucht auch noch zu hüten, weil die hatten ja noch, äh, da waren sie noch sehr tolerant gewesen, weil die hatten dann den Sultan und das, was er gesagt hat, wurde auch getan. Die hatten totalen Respekt. #00:16:46-7#

I: okay. Ähm, was meinst du mit Kultur, ähm, [weitergegeben? #00:16:50-5#

A1: [Achso, ähm, zum Beispiel ich hab‘ ja g‘sagt, die Bibliotheken und so waren ja zerstört, da waren sehr viele wissenschaftliche Dokumente auch vernichtet worden, aber ähm, und im Mittelalter war ja, äh, die Wissenschaft sehr schlecht angesehen, da wurde zum Beispiel es verboten gewesen, aber anders herum, im Osmanischen Reich, da wurde es nicht verboten, da war ‘s nich‘ verboten, da konnt‘ ma‘ solche Dinger aufheben, Aufzeichnungen, die kamen dann auch später mit nach Europa ‘rein. Oder beispielsweise kamen ja sehr viele Leute, die dort, äh, Handwerk gemacht ha‘m, äh, Handel gemacht ha‘m und die ha‘m ‘s dann mitgenommen. Die waren ja, äh, sehr fortschrittlich noch gewesen in der Zeit, erst später, als dann das Schießpulver kam, hat sich die Technologie a‘ bissl, ähm, waren die westlichen Länder dann a/vorteilhafter, weil die Industrialisierung auch erst in England begann und äh, dann sehr viel stärker, ähm, for/äh sehr viel stärker, sehr viel früher angefangen hatten, sich zu entwickeln. Es wird aber auch nichts über die äh Erweiterung von Ding gesagt, ähm, Großbritannien. Großbritannien hatte ja des größte Reich und davon wird zum Beispiel auch nichts erzählt, wieso es da zerfallen is‘ und so. Zum Beispiel was erzählt wird, sind die richt/äh wichtigen Kolonisationen[9] Indien und Amerika, wieso die zum Beispiel Unabhängigkeit hatten. (Anmerkung der Interviewerin: A3 kommt zum Gespräch hinzu.) Es wird auch noch die, ähm, die amerikanische Geschichte erzählt, was ich in Ordnung finde, es is‘ natürlich interessant, ähm, jeden, ähm, wieso die Indien von der Kolonie

9. Gemeint ist vermutlich „Kolonien“.

‘rausgegangen is‘, find‘ ich auch okay, aber wenn man scho‘ dann in Indien tiefer reinbohrt, da könnt man auch zum Beispiel in andere europäischen Ländern vielleicht mehr wie Spanien oder so, äh, tiefer in die G‘schichte reingehen, ähm, (1s) über, äh, China wird auch zum Beispiel nur ‘n Überblick gesagt, wie des passiert wird, zum Beispiel eine Schulstunde, eins bis zwei Schulstunden, aber im Fa/aber des kommt wegen dem Kalten Krieg und dem Kommunismus war des mit reingebunden, China. #00:19:02-3#

I: Ah, okay. Also gar net als extra Thema, sondern/ #00:19:05-6#

A1: /Nein. #00:19:05-6#

I: Ja, okay. #00:19:07-0#

A1: Und in F/äh und in Japan hat man zum Beispiel auch net viel gelernt, äh, zum Beispiel, ich hab‘ des zum Beispiel auch nur, als ich Ding, äh, Fernsehen geschaut hab‘, gemerkt, dass Japan eigentlich sehr viele Kriege hatte und äh, sich immer wieder, äh, des war sozusagen wie ‘n kleines Europa, und hatten sie dann gegenseitig gekämpft gehabt um die Macht, wer Japan beherrscht, ähm, davon wird zum Beispiel auch nicht viel gesagt, des Einzige was zum Beispiel über Japan gesagt ist, dass es im Zweiten Weltkrieg Verbündete waren, der Deutschen und dass es ähm, die den verloren hatten, den Krieg. Und dass die erste Bombe Hiroshima eingeschlagen is‘. Die Atombombe. Mehr wird darüber aber auch net gesagt. #00:19:53-0#

I: Ja, okay. Wa/Was wird (lacht) denn dann so erzählt eigentlich, was sind denn dann so die Hauptthemen in der Schule? #00:19:58-5#

A1: Die Hauptthemen sind zum Beispiel, ähm, die kürzlich gekommenen Sachen, zum Beispiel der Nahostkonflikt wird dann, ähm kommen, wird auch noch z/für die Q11 glaub‘ ich noch kommen, des is‘ nämlich auch so wie ein Stoff, was sich wiederholt, ähm, der Zweite Weltkrieg wiederholt sich sehr oft, es wiederholt sich aber auch, ähm, die Zeit bis zum Zweiten Weltkrieg, also nach der Aufklärung, die Zeit, die wird auch wiederholt, immer wieder wiederholt, aber zum Beispiel über die Antike, da oder des Mittelalter, über die Antike wird halt nur ein Jahr ‘was gesagt und dann nichts mehr und über des Mittelalter wird vielleicht ein Jahr was gesagt und vielleicht zwei Jahre später kommt noch ‘mal des dazu, dass ma‘ des wieder vertieft, ähm, dass man, des Mittelalter war ja des, ähm, auch, des wissen auch net viele Leute, wenn man des sagt, dass es genau die Mitte war sozusagen zwischen der Antike und der Renaissance, was sich ja auf die Antike dann bezieht, deshalb is‘ es ja auch Mittelalter, weil ‘s genau mitten den, zwischen beiden is‘. Des wissen zum Beispiel auch net viele Leute, des wird zum Beispiel auch versucht, des reinzubringen immer wieder, aber, des wissen auch net viele Leute. Ähm. Über die

G/äh, Geschichte zum Beispiel, es wird ja auch in den Fächern Musik, Kunst und so die Geschichte noch reingebracht, dass man, ähm, des dann über die geschichtlichen Hintergründe wird ja dann auch wieder wiederholt gesagt, des äh/ #00:21:33-1#

I: /okay. Da geht ‘s dann aber so [fächerspezifisch um Geschichte von Musik oder so ‘was? #00:21:38-3#

A1: [Ja. Ja, spez/aber erst all/allgemein kommt erst, zum Beispiel, äh, der Blues, wieso der entstanden is‘, is‘ ja auch, weil ‘s, äh, die Sklaven ja, als sie im Acker gearbeitet hatten ja auch keine Chance hatten. Und, äh, die hatten ja die einzige Möglichkeit sich dort, äh, die konnten ja keine Nachrichten schreiben, des Einzige, was die machen konnten, is‘, die konnten laut schreien oder laut singen, das hörte der andere dort neben, weiß an wen es gerichtet ist und der sagt ‘s weiter. So war, äh, konnten die sich nur miteinander unterhalten. Und dass der Blues äh entstanden is‘ wegen den Einflüssen vom Afrikanischen ins Amerikanische dann, da wird zum Beispiel, äh, das gesagt, was zum Beispiel in Geschichte gar net mit vorkommt, wie ‘s, äh, zum Beispiel auch, dass man diese Sklaven mitgebracht, des wird zum Beispiel auch nur ein, wenige Stunden gesagt, wohin die Sklaven hingebracht werden und danach is‘ vorbei. Ähm, über Südamerika da wird auch net viel erzählt, find‘ ich, weil/ #00:22:43-6#

I: /Also so alles, was so bisschen über Europa rausgeht wird weng vernachlässigt in der Schule, oder? #00:22:46-9#

A1: Ja. #00:22:46-1#

I: Hab‘ ich des richtig verstanden? #00:22:49-1#

A1: Alles, was über Europa hinausgeht und momentan net so in den Mittelpunkt kommt, weil zum Beispiel der Nahostkonflikt, der is‘ ja momentan auch allgegenwärtig und der wird zum Beispiel sehr oft wiederholt. Aber außerhalb von europäischen Sachen kommt nur specher/äh, fächerübergreifend noch dazu, also das, was in Geschichte fehlt, wird zum Beispiel dann in Geographie erzählt oder in Musik, Kunst, also des wird dann so gefüllt, aber net in Geschichte selbst. In Geschichte wird des nicht mit reingefüllt. Ähm. Es werden auch nich‘ sehr viele über den Krieg wie der verlaufen is‘, auch net viel gesagt, also besondere Schlachten werden net explizit nochmal aufgerufen. #00:23:39-7#

I: okay. Sondern? #00:23:39-7#

A1: Ja zum Beispiel, ich sag‘, „die ha‘m ‘ne Schlacht gehabt, des hat zwei Jahre gedauert und der war der Gewinner“. Also net, äh, dass während der Schlacht zum Beispiel was Großartiges passiert is‘. (1s). Oder bei Kriegen, werden zum Beispiel sehr viele kleine Kriege auch nicht als Kriege bezeichnet und äh, gesagt, „ja des war ja Frieden, wir sind sehr gut“ zum Beispiel. In Europa sagt man ja dass es, die ha‘m ja auch ‘ne Auszeichnung erhalten für ‘n Friedensnobelpreis, aber in Europa selbst, gab ‘s ja auch die gan‘ Zeit Kriege, diese, diese Zerfall von den, äh, Serbien, Jugoslawien und so, Montenegro, der, der Zerfall von denen hat ja auch ‘n Krieg ausgelöst gehabt, die, die bekriegen sich ja immernoch, die Unabhängigkeit von Kosowa[10] zum Beispiel, es wird von vielen Ländern nicht anerkannt und die kämpfen ja immernoch um ihre Freiheit und immernoch werden Leute einfach dort getötet, wegen den Krieg, obwohl Europa mit den Soldaten da reingeht und äh Frieden zu stiften, es will, löst sich des Problem net. Des Gleiche is‘ ja auch, äh, beim Nahostkonflikt, da versucht man auch, was zu sagen, aber funktioniert nicht. Über Afri/äh, über den Irakkrieg wird da auch net viel gesagt, find‘ ich, weil da überhaupt, fand ich da nichts in Geschichte, was Nennenswertes, was, hmm, ich musst mir zum B/äh selbst informieren, dass/weil Irak ja Amerika mit den Öl gedroht hatte, den Ölhahn zuzudrehen, hat ja des, äh, Bush-Regime, äh, ja auch gesagt, äh, dass sie Irak glaub‘ ich chemische Waffen sind und der Terrorismus dort ist/ #00:25:27-7#

A3: /Atombombe/. #00:25:27-7#

A1: Ne, nicht A/Iran war Atombombe. #00:25:32-6#

A3: Irak, ha‘m s‘e doch so [gesagt und dann ha‘m s‘e angegriffen. #00:25:34-3#

A1: [Nein, Irak, **nein**, Irak nicht Atombombe, Irak chemische Waffen und die Waffen für Terroristen, dass die Terroristen dort sind. Dann, äh, aber des hat ja net gestimmt gehabt. Des war ja zum Beispiel auch, des Bush-Regime hat ja sehr viele Lügen gehabt, von Wahlfälschungen aus bis zu äh, dieser angehetzten, Anhetzung zum Krieg und diese Verschuldung, die momentan Amerika ja auf der Last hat, is‘ ja auch wegen den Bush-Regime gewesen. Die hatten ja ‘n sehr große Schulden deshalb gemacht, weil sie ja die ganze Welt irgendwie kontrollieren wollten und auch, äh, immer wieder in den Vordergrund gerückt ist und auch ‘n, äh, wieso die dann im Irak reingegangen sind und dass es dann alles ‘ne Lüge war, des wird zum Beispiel nicht erwähnt gehabt. Der elfte September wiederum wird aber sehr oft erwähnt, man schaut auch sehr viele Filme darüber an, zum Beispiel ich musste schon ‘mal zweimal den elften September Film schauen. #00:26:38-0#

I: In der Schule? #00:26:38-0#

---

10. Gemeint ist vermutlich der „Kosovo“.

A1: Ja. #00:26:39-8#

I: okay. Und wie fandest du des [des anschauen zu müssen? #00:26:41-0#

A1: [Ich fand des, äh, ja des war ja, äh, wie die Leute dann entkommen sind und so. Ich fand des, äh, scho‘ spannend, weil des ja war auch so wie ‘n Actionfilm dargestellt. (1s). Ähm, aber **wieso** des dann wiederum gekommen is‘ sozusagen, des wird nur bei solchen Dokumentationen fester erwähnt, dass zum Beispiel Terroristen dort waren, die damaligen Waffenvorschriften sehr gering waren, dass sie bewaffnet dort reinkommen konnten. Die konnten sogar, da konnt‘ man längere Messer haben und glaub‘ ich auch Gewehre, solche Kleingewehre, des war noch net verschärft worden, ähm, hatten sie sich dann schon vor längerer Zeit scho‘ geplant gehabt und jeder von denen hatte, konnte des Flugzeug fliegen, das is‘ dann in die Zwillingstürme ‘reingeflogen sind, zwei Flugzeuge und ins Pentagon ‘rein. Es wird dann aber auch sehr oft dann wiederholt dann, wie ‘s beim Nahostkonflikt kommt ‘s dann auch gl/wieder dazu, wieso die dann Gründe dafür haben. Aber sonst, äh, deckt des scho‘ allgemein gesehen alles ab außer, nicht, äh, vielleicht manche, äh, vielleicht manche Bereiche nicht tiefgründiger, aber allgemein deckt ‘s dann scho‘ ab, was dann in der Welt passiert is‘. #00:28:02-1#

I: Aber, ähm, hab‘ ich ‘s jetzt richtig verstanden, du, für dich wär ‘s scho‘ wichtig, dass es noch bisschen tiefgründiger wär‘, also so über des ein oder andere wüsst/ würdest [du auch gern mehr erfahren. #00:28:12-1#

A1: [Zum Beispiel, ähm, weniger würd‘ ich zum Beispiel die Lage der Menschen, also man kann dazu was sagen, aber zum Beispiel, äh, wir müssten, wie die Leute dort, äh, gelebt, also nicht nur ein Jahrhundert, sondern mehrere Jahrhunderte lang hat man vergl/die Vergleiche find‘ ich ja okay, wie des sich da verändert hat, aber es kam ja auch wiederholend dran, die Hexenjagd hatt‘ ich glaub ich zweimal schon, ähm, (3s) jetzt muss ich nachdenken, (2s) ähm, (6s) ja, es werden ja sehr viele Bereiche auch vom Lehrplan jetz‘ langsam oder sicher weggestrichen, weil ‘s zu spezifisch is‘, die manchen Sachen, wie zum Beispiel des 16. Jahrhundert, da lernt man wie die f/Stände dort waren, wie die Leute dort gelebt ha‘m, wie die Industrie dort war, wie die Verhältnisse dort waren, Krieg, wo, äh, in Deutschland gab ‘s ja mehrere kleine Bezirke, jeder hatte sein eigenes Königtum, da konnt‘, gab ‘s auch sehr viele, äh, in dem 16. Jahrhundert, was man sehr viel gelernt hat, wie, was dann alles dort passiert is‘, Schritt für Schritt für Schritt und danach kam des 17. Jahrhundert, da war **genau** des Gleiche, a bissl verändert dran, ach, also nich‘ solche kernartigen Veränderungen, zum Beispiel kernart/äh, wichtige Veränderungen sind zum Beispiel, dass, äh, der Napoleon, sein, äh, wie er dann alles, äh, Europa genommen hat, des kam zum Beispiel nur ein Jahr dran, ähm, des wird aber dann später wieder immer wieder aufgerufen, dass man ‘s, äh, des hat ja sehr viele Folgen gehabt, dass man die Folgen mitvergleichen kann, äh, zum Beispiel des war ein Ereignis, was wichtig is‘, des hätt‘ ma‘ vielleicht bissl vertiefen können, wie alles, wie er aufgestiegen is‘. Was vielleicht der Erste Weltkrieg is‘

glaub‘ ich auch net sehr oft, sehr viel gesagt, so viel ich mich in Geschichte noch auskenne, wird da sehr wenig darüber noch erzählt. Des Ei/ #00:30:23-1#

I: /Was, was würd‘ dich da konkret interessieren, wo du sagst, „des, des hat eigentlich g‘fehlt, dazu hätt‘ ich gern dann noch weng mehr g‘hört“? #00:30:27-4#

A1: Wie es dazu dann richtig kam, zum Beispiel wie es sich langsam aufgebaut hat, wie es dann zum Höhepunkt zum Schluss kam, zum Beispiel viele Länder waren ja nich‘ ‘mal, am Anfang net beteiligt, die kamen immer später dazu, des dann tiefer, wieso die langsam dann dazu kamen und äh, Gründe wieso die noch reingetreten sind. Ähm, zum Beispiel, die Türkei selbst, das Osmanische Reich, ist zum Beispiel auch erst später beigetreten wegen politischen Druck von außen, des wird aber auch net erwähnt, ähm, die anderen Länder zum Beispiel hatten auch, äh, politisch gesagt gehabt, dass sie die, das Osmanische Reich vernichten wollen, des wird zum Beispiel auch net viel erwähnt. Äh. (12s). Äh, ähm, der. (2s). Und Lösungen für den Nahostkonflikt, also der Nahostkonflikt wird gesagt, wie des so ist, aber es wird immer nur eine Seite der Münze gesagt, wie sich die, äh, Araber und so, gegen den, äh, Israel, wieso, äh, die dann immer, es wird halt immer Seite nur gut dargestellt und immer eine böse, wie zum Bei/zum Beispiel Israel wurd‘ ja dann gegründet gehabt, in, äh, bei Jerusalem, des hat Amerika einfach so beschlossen gehabt, des, äh, wollten die aber Länder net, weil Jerusalem war ja ‘ne heilige Stadt für die Muslime und hatten dann alle arabischen Städt/Länder Krieg erklärt, gegen Israel, ähm, den hatten sie natürlich verloren gehabt, weil Amerika immer die fortschrittlichste Technologien dort gab und dort sind sehr viele Leute gestorben und da hat ‘s dann, hat dann Irsael immer wieder mehr Länder geholt, immer mehr hat sich des flächenmäßig des geholt. Und sie hatten auch selbst ‘ne Wand raufgestellt, äh, zum Beispiel wieso der Gazastreifen attackiert wird, des zum Beispiel wird nicht ‘mal er-wähnt. Zum Beispiel, dass, obwohl Palästinensa[11] momentan unabhängig is‘, dass es Israel immernoch in dem Gebiet dort immer weitere Hochhäuser baut, dass es zum Beispiel auch, Israel selbst kein Frieden versucht sozusagen zu erreichen, des wird zum Beispiel auch net erwähnt. Die kleineren Länder zum Beispiel, die jetz‘ un/äh, die unwichtig sind, werden zum Beispiel gar net ang‘sprochen, ähm, (2s) ja weil, nichts politisch Wichtiges dort entstanden is‘, des kann ich verstehen, dass des net, äh, vorkommt. #00:33:19-3#

I: Zum Beispiel? Was, was denkt da/ #00:33:21-2#

A1: /Zum Beispiel, die Kl/Kolonien werden zum Beispiel nur als Karte dargestellt, welches Land welches Kolonie war und dass die dann später, ähm, unabhängig wurden und dann wieder Machthaber, die Macht an sich gerissen ha‘m. Des wird zum Beispiel, äh, ka‘ ka‘ ma‘ sozusagen sehen, anhand der Karten und dass ma‘ Kolonien verloren hat, sagt, Deutschland hatte ja auch Kolonien gehabt, oäh, die hat

11. Gemeint ist vermutlich „Palästina“.

ma' natürlich nach 'm Weltkrieg dann wieder verloren gehabt, die hat man 1890 so gekriegt gehabt, die wo da waren sehr viele Deutsche dort, die wollten nach Deutschland als Kolonie werden, ähm, dann hat Deutschland die als, äh, Deutschland die als Kolonieländer dann gehabt und nach 'm Weltkrieg hatten die zum Beispiel wieder verloren. Ähm. (8s). Ja, jetzt fiel mir jetz' zum Beispiel nichts mehr ein, haben Sie noch F/äh/wich/ #00:34:22-2#

I: /okay, ähm. Genau, also Schule is' ja so quasi ein Bereich, wo ma' auch 'was über Geschichte mitkriegt, aber ich hab' scho' g'merkt, dass du ja ganz viel auch über des hinaus weißt, des würd' mich nochmal interessieren, ähm, woher heißt du denn des alles und vielleicht auch welche Rolle spielt denn deine Familie, also was ha'm die dir denn davon, [so vermittelt? #00:34:43-3#

A1: [Also, also, ich wollt' meine Geschichte selbst lernen, weil im Deutsch/also der Geschichtsunterricht, des kam dann kaum vor, ich wusste kaum wie zum Beispiel, ähm, ich konnt' zum Beispiel, äh, wie es war genau, wie genau es entstanden is', wie es groß geworden is', konnt' ich zum Beispiel nicht wissen, weil des kam im Geschichtsunterricht kaum dran, zum Beispiel, des Einzige, was vielleicht dran kam, war die Eroberung Konstantinobels, welches Ja/also Istanbuls, welches Jahrhundert des war, ähm, auch nicht wie es erobert wurde, weil, es war ja, gab 's auch so 'ne bestimmte Taktik, die noch keiner davor gemacht hat, die Belag/ähm, des war ja des Ende für des Byzanische Reich, hat man dann g'sagt, aber es kam ja auch, wenn man, äh, des Thema wie 's, äh, wann Istanbul eingenommen wurde, ko/ kam ja auch **nur** dran, w/weil des Byzanische Reich da weg geworden is', also des war des Jahrhundert, wo des Byzanische Reich dann, äh, vernichtet wurde, also endgültig weg war und deswegen kommt des dann im Geschichtsunterricht vor, also nicht weil 's die, äh, die Osmanen erobert hatten, sondern, weil des Byzanische Reich da aufhörte. (7s). Hmm. #00:36:09-7#

I: Und, und wie hast du dir des selbst beigebracht? #00:36:14-9#

A1: Ähm. Manchen Geschichtsbüchern da stehen noch solche Bonusseiten da und da kann man zum Beispiel des auch nachlesen. Äh, des war immer interessant, als äh, ich hab' nämlich gleich, ins Auge is' es, ähm, gleich, ins Interesse is' es reingefallen, weil 's immer 'ne türkische Flagge dort hatte und da hab' ich gesehen, da des hat 'was mit Türkei da zu, da hab' ich 's immer nachgelesen, aber auch sehr oft, ähm, ich hab' zum Beispiel auch 'n Lexikon, da hab' ich darüber auch nachgelesen. Aber des meiste wird dennoch über des, äh, Internet Bescheid gesagt, da ka' ma', konnt' ich zum Beispiel sehr viel herausfinden, auch äh, ähm, Dokus, konnt' ich aus 'm Internet heraus sehen, wie zum Beispiel es groß geworden is', wichtige Schlachten, im Fernsehen zum Beispiel sieht man auch, ähm, manche wichtige Punkte, zum Beispiel, ähm, eine drei Sch/es gab 's 'mal 'ne drei Stunden Duku/Dokumentation über die Eroberung von Zyp/äh, also der, wie die Osmanischen, wie des Osmanische Reich dann Zypern erobern wollte, da gab 's zum Beispiel auch drei Stunden lang eine D/äh Dokumentation d'rüber (2s), ja, jetzt

wo ich auf Zypern komm‘, der Zypernkonflikt zum Beispiel wird auch net sehr gesagt, wird auch nix erzählt d‘rüber, ähm, zum Beispiel, ich wüsste zum Beispiel nicht, wieso des den Konflikt dort gibt, wenn ich mich net selbst darüber informiert hätte. Des war ja auch, was, was man nicht wissen konnte, zum Beispiel Zypern wird auch auf der Karte ganz dargestellt, obwohl ‘etz‘, äh, immernoch Probleme gibt, weil ‘s in zwei geteilt is‘, (2s) und ‘ne Wiedervereinigung is‘, äh, is‘ irgendwie auch nicht möglich und deshalb auch mit der EU und der Türkei sind deshalb Spannungen dazwischen, ‘s Gleiche wie Türkei Griechenland auch Spannungen, aber momentan is‘ es noch gut, äh, die Ver/momentan hat sich die Lage eigentlich politisch gesehen gut entwickelt, natü/es sind noch Soldaten dort in Zypern, damit nicht scho‘ wieder so ‘n Putschversuch kommt wie Griechenland versucht hatte, die hatten ja, äh, des Abkommen, es gab ‘s dort ‘n Abkommen, dass die Türkei und Griechenland sind nicht in Zypern einmischen, des hatten die Griechen gebrochen, indem sie dort einen griechischen, zy/äh einen griechisch-zyprischen Machthaber an die Macht kamen lassen mit ‘n Putschversuch, dagegen hat äh natürlich die Türkei Soldaten reingeschickt um die türkisch-zyprischen Leute zu schützen und des immernoch Soldaten dort und jetzt hat sich des in zwei geteilt, also der westliche Teil, also, **südliche** Teil muss man sagen, is‘, äh, gehört den griechisch-zyprischen Leuten und der Norden Teil is‘ des, Nord, äh, des türkische, nord-zyprische. #00:39:19-2#

I: Würdest du sagen, also jetz‘, jetz‘ hast du auch erzählt, dass Schule is‘ so ein Teil aber auch das Schulbuch und auch die Medien natürlich und das Internet und so ‘was, da hast du dir überall Informationen g‘holt. Würdest du sagen auch, dass deine Familie, also deine Eltern oder auch deine Großeltern oder anderen Verwandten, da so dein [dich prägen? #00:39:40-1#

A1: [Ja, zum Beispiel, mein Vater erzählt mir auch immer wieder, äh, was für Errungenschaften wir hatten und dass wir v/äh wo wir auch Niederlagen hatten, hat der auch natürlich immer wieder gezeigt, also nicht nur die Triumphe, sondern auch die Niederlagen hat der immer wieder zeigt, dass ich nicht, äh, immer, ah aha gewonnen alles, dass i‘ net äh, a‘ bissl, über/ähm, also net anfang‘ anzugeben oder so ‘was, dass er mich unterm Teppich hält, hat er mir auch die Niederlagen immer mitgezeigt, hmm. #00:40:13-7#

I: Aber des heißt, es war deinem Papa scho‘ wichtig ihm auch, äh dir auch [da ‘was mitzugeben? #00:40:17-3#

A1: [Ja. Weil mei‘ Vater hat sich ja selbst auch darüber informiert gehabt und hat dann auch gesagt, dass auch in türkischen Geschichtsbüchern steht im/wissen die Türken nicht über ihre eigene Geschichte und deshalb hat mein Vater mir auch immer, immer wieder ge/geschichtsmäßige Sachen gesagt, zum Beispiel, ähm, die Gebäude, wann es gebaut wurden, die sind ja meistens noch sehr alt, das is‘ ja meistens Weltkulturerben, s/äh, in der Türkei, weil dort wurden die ja nicht zerstört, sondern behalten und renoviert noch. Auch die ältesten Ruinen sind in der Türkei, in

der Nähe von Antalya Anatolien, glaub‘ ich, is‘ des, ne (verneinend) nicht Antalya, Ankara Anatolien, also auch das Troja, des wird äh dort abgelaufen is‘. Jetzt hat der mir natürlich alles erzählt gehabt und des hab‘ ich natürlich immer wieder nachgeschaut ob es stimmt, weil ‘s ja auch, äh, weil des hatt‘ ich ja davor nicht gewusst gehabt. Und dann, darüber zu informieren war natürlich dann sehr schön gewesen, als ich g‘sehen hab‘, des stimmt alles und äh, das is‘ unfassbar gewesen. Äh, was ich aber bei Geschichte vielleicht, äh, schwierig find‘, sind die ganzen Fachbegriffe. Also des is‘ natürlich wichtig, dass man die Fachbegriffe hat, aber meistens, äh, gibt ‘s dann sehr Fachbegriffe, die man vielleicht nur einmal hört und nach drei Jahren später kommt des Fachbegriff dann genau noch ‘mal dran und/ #00:41:49-7#

I: /Ah, okay, okay, hast du ‘n Beispiel, was dir da so aufg‘fallen is‘? #00:41:49-7#

A1: Prolotoriat[12] zum Beispiel. Des war ja, hat man später bei der Antike zum Beispiel genutzt gehabt, dass die Leute, des kam ja von der Antike aus, dass die Leute, die nur ihre Nachfahren hatten und keine, kein Besitz oder so, nur ihre Kinder hatten, hat man Proletarier genannt und des kam zum Beispiel auch jetzt, ähm, bei der Industrialisierung dran, dass Industriearbeiter die Proletarier sind und ähm, des zum Beispiel auch, wenn man kein Latein hat, kann man des net nachvollziehen. Vieles kann zum Beispiel die Leute die Latein haben leichter herausarbeiten. Was zum Beispiel, äh, bei manchen Tests und so, dann anfängt, bei Fachbegriffen, wissen, äh, hab‘ ich auch sehr viele gefragt gehabt, die konnten sich des vom Lateinischen ableiten und deshalb konnten die ‘s gleich erklären. Aber des ka‘ ma‘ durch Lernen haben, also des is‘ net so schlimm, aber es wird meistens, äh, übertrieben viel gemacht, zum Beispiel, man musste sich, äh, bei uns in Geschichte muss ma‘ ‘etz‘ dieses Geschichtsfachbegriffwörterbuch kaufen und da gibt ‘s zum Beispiel auf, „lern‘ äh die zehn Fachbegriffe aus“/und es kommt zum Beispiel bei der Ausfrage, müsstest du ‘s wortwörtlich dann wieder sagen können oder bei, bei der Klausur oder bei so ‘n klein‘ Lach/Nach/**kleinen** Leistungsnachweis (2s), müsste man des dann wieder abrufen können und meistens versteht man des vom Sinn heraus, aber man kann des wortwörtlich net hinschreiben und dann gibt ‘s wieder Bedeutungsprobleme und dann stimmt ‘s wieder net. Hmm. (2s). Gibt ‘s noch, ‘was Sie vielleicht (1s), ‘n Tiefpunkt haben wollen? #00:43:34-1#

I: Ja ich schau‘ noch ‘mal kurz nach (lacht)/ #00:43:36-0#

A1: /damit ich jetz‘ net einfach, äh/ #00:43:38-3#

I: /Ne (verneined), also es is‘ total spannend, genauso hab‘ ich mir des vorg‘stellt (lacht). Ähm, (8s) was mir vielleicht noch ‘mal wichtig wär‘, wär‘ noch ‘mal, ähm, so,

12. Gemeint ist vermutlich „Proletariat“.

noch ‘mal zu erfahren, was **dir** so besonders wichtig is‘, was so für dich und dein Leben auch so, also ma‘ lernt ja in der Schule ganz viel und auch ganz viel, wo ma‘ sich denkt (lacht), „naja gut, lern‘ ich ‘s halt, ab/mach‘ ‘nen Haken dahinter und dann“, ich kann ‘s für nix brauchen quasi. Und äh, da würd‘ mich so des Umgekehrte noch ‘mal interessieren. Ähm, was, ähm, an der ganzen Geschichte, ähm, ist denn ‘was, wo du sagst, „ja des is‘ wirklich ‘was Wichtiges für mein Leben oder des hat mich geprägt oder des, des [is‘ wichtig für mich?“. #00:44:35-6#

A1: [Zum Beispiel die politischen Gründe, is‘ ja sehr wichtig, weil des is‘ ja alles von der Geschichte aus, sonst weiß man net wieso. Zum Beispiel, wieso jetzt, ähm, also Türkei und Deutschland waren ja immer Verbündete gewesen, dass die auch Beziehungen dort gut sind, Deutschland is‘ zum Beispiel der, das größte, äh, Export/also, die Türkei exportiert am meisten in, nach Deutschland, dass die Beziehungen zwischen Deutschland und Türkei eigentlich immer **gut** waren, weil die ja auch äh, nie Krieg, ja, des waren Länder, die hatten nie miteinander Krieg, die waren immer nur Verbündete, im Zweiten Weltkrieg wurd‘ nur offiziell der Krieg erklärt, aber nie angegriffen. (2s). Ähm, des is‘ zum Beispiel wichtig, dass man des zeigt, weil sonst würd‘ ma‘ auch politische Gründe net verstehen, wie zum Beispiel, Inves/ja wieso jetzt, ähm Türkei die Patrate-Raketen[13] zum Beispiel hingebracht wurden sind, viele Leute hatten sich darüber scho‘ beschwert gehabt, aber dass ma‘ vielleicht zeigt, dass, Türkei war ja auch NATO-Mitglied, hat ja auch geholfen im Kalten Krieg, dass man des dann miteinander in Bezug sehen kann, dass die Türkei natürlich ein Mitglied war, was natürlich auch scho‘ geleistet hat seine Arbeit und dass vielleicht jetz‘ bissl Gegenleistung will, zum Beispiel bei der Politik is‘ es sehr wichtig, dass ma‘ da mit der Geschichte dann wieder Zusammenhänge findet, wieso der Nahostkonflikt dort ist, wieso, ähm, Sanktionen gegen Iran zum Beispiel sind, dass man des jetzt alles weiß oder wieso jetzt Soldaten in Afghanistan, Irak noch sind, äh, wieso zum Beispiel der Zypern-Konflikt, dass man des Politische einfach noch rein sieht. #00:46:24-8#

I: Okay, okay. Also dass ma‘ auch für heute quasi/ #00:46:24-3#

A1: /Ja./ #00:46:24-3#

I: /Also heute entsteht ja irgendwie aus der Vergangenheit, dass ma‘ auch für heute weiß, warum ‘s so is‘ wie ‘s is‘. #00:46:30-2#

A1: Ja und dass vielleicht keine solche falschen, ähm, (1s) es gibt ja meistens solche, ah, jetzt weiß ich den Begriff net, wenn man über eine Person einfach nur, ‘was was man gehört hat, [dann sagt/ #00:46:44-2#

---

13. Gemeint ist vermutlich „Patriot-Rakete“.

I: [Ja, so Gerücht oder so ‘was? #00:46:45-3#

A1: Gerüchte oder/ #00:46:47-9#

I: /Vorurteil? #00:46:47-9#

A1: Vortur/ja Vorurteile, zum Beispiel, dass man manche Vorurteile dadurch belegen kann, dass man sagt, „pfff, was hat der scho‘ je für uns getan“ und so dann mit Geschichte zeigen kann, dass diese Vorurteile net existiert oder dass, wieso gibt ‘s, äh, wieso ist unser Sozialsystem so, des hat nämlich scho‘ eine 200-jahrige Trad/äh es wird, hat circa 110-jahrige Tradition eigentlich schon, dass äh, des war ja, Ka/äh, Otto von Bismarck hat des eingeführt gehabt die Sozialversicherungen, s/ Deutschland war auch des erste Land, was des hatte, ähm, dass, äh, die Sozialversicherungen deshalb wichtig sind und dass man des net einfach weg machen darf. Man sagt ja auch immer, ja man zahlt den Hartz-IV-Empfängern zu viel, Pflegebedürftigen zu viel, ähm, dass es einfach zu viel wird, dass man ‘s vielleicht verringern sollte, aber dass man wieder Bezug nehmen soll und man zeigen soll, aber, die haben, des is‘ unsere, äh, Tradition mit dabei gewesen. Es war scho‘ immer ein Teil von Deutschland dann gewesen. Ähm, wieso man zum Beispiel mit manchen Ländern Beziehungen hat, die zum Beispiel nix bringen, aber geschichtlich einfach gut und wichtig waren. Zum Beispiel wieso Griechenland noch in der EU bleibt, es is‘ zwar ein Mitglied auch einer der ersten Mitglieder auch noch zugleich und des is‘, kann man nicht einfach wegwerfen. Oder wieso, ähm, (2s) haa, wieso zum Beispiel der Länderausgleich gibt, ähm, zum Beispiel, kürzlich erst, hab‘ ich auch in den Nachrichten jetz‘ g‘rad‘ gelesen gehabt, dass Deutschland, Hessen und Baden-Württemberg sind, sind nur noch drei Länder, äh, Geberländer und alles andere sind die Nehmerländer und Deutschland und Hessen, äh Bayern und Hessen mein‘ ich, beschweren sich jetzt, und äh machen ‘ne Anklage dagegen, dass, es is‘ ja, Bayern zahlt ja die Hälfte beim Länderausgleich und des is‘ jetz‘, äh, die dagegen klagen oder, manche Leute verstehen, ja wieso gibt ‘s den Länderausgleich? Oder wie zum Beispiel bei Europa gibt ‘s ja auch so ‘n Länderausgleich, dass ma‘ des verstehen kann, geschichtlich gesehen oder dass man auch den Nutzen d‘raus sehen kann, was, ja wir haben Länderausgleich seit zehn Jahren, aber seitdem her ist Deutschland sehr gut gegangen, jetzt ist des, wenn man jetzt umzieht, zum Beispiel, jetzt macht man ja auch, es wird ja natürlich erzählt, dass viele Bundesgebiete unterschiedlich strukturiert waren, zum Beispiel die Schulausbildungen Bayern war ja die Elite, des Elite-Abitur sozusagen, momentan is‘ es natürlich nich‘ so, is‘ dennoch sehr hoch angesehen, aber, des is‘ ja, wegen den Au/die wollen ja die Bildung jetzt einheitlich machen und deshalb streichen die sehr viel vom Lehrplan zum Beispiel das G8, des is‘, des G8 is‘ ja, wieso des G8 eingeführt wurde, äh, zum Beispiel, di/nicht nur wegen den Ausgleich, so/äh, wegen den Bildungs/äh, Einheit, sondern auch, weil die Industrie auch sehr viele Arbeitskräfte will und deshalb ein Jahr weniger also können mehr Leute arbeiten. Dass man ‘s, ähm, das noch ‘mal, äh, sieht. Das ma‘ nicht einfach sagt, „ja, das ha‘m die Leute einfach eingeführt“, weil die dachten, einfach die Leute dort, s/dachten sich des und des haben die dann gemacht, wir konnten da nichts

dagegen sagen, hat, wo ist der Sinn dabei?, dass man da Zusammenhänge verstehen kann. (2s). Ähm (1s), und dass vielleicht manche Sachen nicht einfach so, zum Beispiel früher hat man ja, den Zweiten Weltkrieg und äh, das Nazi-Regime, Regime, äh Nazi-Herrschaft nicht erwähnt gehabt, die Leute wussten davon nichts, äh, die Frage des Jahres war auch damals, „wer is‘ Hitler?“ und es wussten die Leute gar net, die ha‘m gesagt, „pfff, des ‘n Politiker, aber genau weiß ich des net“, wussten des net, aber dass man des jetz‘ weiß und des ähm, wenn man zum Beispiel jetzt, ähm, ‘n Hakenkreuz sieht und dass man weiß, das, was es bedeutet und nicht selbst ‘n Hakenkreuz macht und dann als Nazi dann beschimpft wird oder wieso manchmal manche Grüße, zum Beispiel des mit der Hand (Anmerkung der Interviewerin: deutet den Hitlergruß an) nicht, äh, gezeigt, äh, nicht äh, man während einer Versammlung oder so machen soll oder dass es nicht gut ist, dass man weiß wieso, weil sonst könnte ja einer sein, der die Hand hochhebt und dann von der G‘sellschaft dann geächtet wird oder, äh, mit, falsch gesehen wird. Dass man solche Sachen vielleicht sieht. #00:51:49-9#

I: Ich schlag‘ vor, wir machen ‘ne Pause? #00:51:49-9#

... (Pause, Abendessen)

I: Genau, jetzt läuft ‘s wieder. Ähm (1s), weil du doch vorhin erwähnt hattest, du warst erst auf der Realschule und dann auf ‘m Gymnasium/ #00:52:01-4#

A1: /Mhm (bejahend). #00:52:01-4#

I: Ähm, da würd‘ mich noch ‘mal interessieren, ob ‘s für dich da ‘n Unterschied gab zur Geschichte also äh/ #00:52:06-0#

A1: /Die zehnte Klasse war sozusa/ich hab‘ ja zehnma/die zehnte Klasse zweimal wiederholt, äh, äh, weil ich ja gewechselt hab‘ und da fiel mir au/äh, bei ‘m Stoff zum Beispiel auf, dass des Gymnasium a‘ bissl schwerwiegender macht, also bissl, die Fachbegriffe sind mehr, Beziehungen sind auch a‘ bissl fester, also ka‘ ma‘ scho‘ Beziehungen s/äh, schließen und immer wieder Wiederholungen, dass man auch Beziehungen weiß, ähm, aber die Themen waren sozusagen genau des Gleiche, auf der Realschule einfach a‘ bissl kürzer, weil des ja des Abschlussjahr is‘, des zehnte und äh, Gymnasium is‘ es ja ganz normales Schuljahr gewesen, aber sonst is‘ es, war es es Gleiche. Ähm (1s), aber was ich merkte, is‘ dass sehr viele Sachen ich jetz‘ zum Beispiel auch, äh, hmm, davor nich‘ wissen konnte, weil zum Beispiel meistens kommt ‘mal die Sachen, ähm, „des hab‘ ich schon ‘mal mit meiner sieb“/also wenn die Lehrerin sagt, äh, „des mach‘ ich g‘rad‘ mit meiner siebten Klasse“, für manche Sachen und wenn ich darüber nachdenke, des hatten wir in Geschichte net, weil auf der Realschule is‘ Geschichte ganz wenig, weil des is‘ ja ein Jahr, gibt ‘s glaub‘ ich kein Geschichte, wenn ich mich noch richtig

erinnere, ein, zwei Jahre kein Geschichte, des kam ‘s zuerst ab der 5. oder 6. Klasse, glaube ich, weiß ich nich‘ mehr genau, also Geschichte is‘ auf der Realschule sehr viel weniger, sondern nur die zehnte Klasse, des mit ‘n Zweiten Weltkrieg is‘ sozusagen, und der Kalte Krieg is‘, g/äh gleich, aber sonst is‘ a‘ bissl, es is‘ sehr viel weniger als des auf ‘m Gymnasium. Aber man merkt des scho‘, wenn die Lehrer, wenn wir was besprechen, äh, „des mach‘ ich g‘rad‘ mit meiner siebten Klasse, des mach‘ ich g‘rad‘ mit meiner neunten, des mach‘ ich g‘rad‘ mit der achten, ich glaub‘ des mach‘ ich, werd‘ ich jetzt nächste Stunde mit meiner neunten machen“. Man merkt das scho‘, dass sehr viel Stoff, was wir jetzt machen, eigentlich scho‘ alles wiederholt war, alles Wiederholungen sind, dass man ‘s vielleicht auf ‘s Abitur dann hinaus arbeitet, dass man alles noch ‘mal so generalisiert und dann später such‘ man sich ja ‘en Bereich aus und den spezialisiert man sich und dann schreibt man des Abitur. (1s). Das ist dann wie des Abitur schreiben dann auch wichtig is‘. #00:54:29-4#

I: Und dann wollt‘ ich dich noch ein was fragen, des klingt vielleicht jetz‘ so bisschen komisch (lacht), weil ‘s is‘ so ‘n bisschen so ‘ne Phantasiefrage, sag‘ ich ‘mal, ähm, vielleicht hast du dir des aber auch scho‘ ‘mal selber überlegt, ähm, so die Frage, wenn du jetzt nicht in der jetzigen Zeit leben würdest/ #00:54:50-5#

A1: /Achso/ #00:54:50-5#

I: /sondern zum Beispiel in ‘ner anderen, ähm, erstens ‘mal überhaupt, in welche Zeit könntest du dir da vorstellen, dich äh, zurückzuversetzen oder vorzuversetzen, je nachdem und, ähm, was wär‘ denn anders an dir, also wärst du dann der gleiche Mensch der du heute bist, oder was, [was würde des denn verändern? #00:55:11-9#

A1: [Also der gleiche Mensch würd‘ ich, äh, nicht sagen, weil es kommt ja fünfz/äh fünzi/Proz/äh is‘ ja auch glaub‘ ich auch psychologisch belegt worden, dass die Entwicklung ja, 50 Prozent von den Eltern, 50 Prozent Umgebung, oder 60, 40, des is‘ immer unterschiedlich, ich glaub‘, dann würd‘ ich nich‘ so sein wie ich jetz‘ bin und auch die Bildung is‘ immer unterschiedlich, welches Jahr/äh/hundert ich gern wär‘, also des is‘ eigentlich **ganz** leicht zu sagen, aber des kommt wegen meiner Religion (lächelt), ich hätt‘ gern mein‘ Propheten getroffen, falls es lebendig wär‘, also 690, 700, also dort, dann wo der Islam, gekommen is‘ unser Prophet, da hätt‘ ich ihn gern getroffen aber sonst wär‘ ich lieber in den Zeitaltern des Osmanischen Reiches, da wo, nachdem wir knapp Istanbul erobert ha‘m, so 1492, so nach so 15 nach so 1500, wär‘ ich gern gekommen. #00:56:08-2#

I: Okay. Kannst du auch sagen, warum, also warum reizt dich des bes/hätt‘ dich des besonders gerei/ #00:56:20-2#

A1: /ja/ #00:56:20-2#

I: /also wenn wir die Zeitmaschine hätten, würde dich das besonders reizen? #00:56:17-4#

A1: Weil, des war sozusagen die Zeit wo, sag'n mein Land, hmm, seine glorreichen Tage hatte, also genau ab da an ging 's nur noch bergab, bergab, bergab und da hätt' ich 'was beigetragen dafür. Vielleicht hätt' ma' zum Beispiel auch net **verloren** deshalb und manche Kriege nich' verloren. Vielleicht hätt' ma' auch scho' von Anfang an sich besser demokratisch angleichen können, dann wären wir vielleicht, äh, hätt' ma' vielleicht noch andere größere Gebiete jetzt, dass ma' vielleicht was verändert schon, damit ich 'was vielleicht verändern kann, für mein Land. [Aber sonst/ #00:56:58-8#

I: [Des wär' damals auch noch eher möglich g'wesen als heute zum Beispiel? Dass du auch 'was für dein Land verändern kannst? #00:57:05-0#

A1: Älso natürlich, wenn ich jetzt arbeite, auch in der Türkei reingeh' und arbeite, dann trage ich ja auch dazu bei, der Wirtschaftswachstum, trag' ich ja auch dazu bei, aber, Familie gründe, Kinder hab', des trägt ja alles bei, aber, des is' dann so 'n langjähriger Prozess. Und auch nicht einen, da müssen alle mitmachen. Zum Beispiel wenn man 2 000, is', äh, Wirtscha/äh Bruttoinlandsprodukt hat und des dann jedes Jahr um fünf Prozent erhöht, bis wir dann so auf Länder kommen wie Deutschland die 4 000, 400 haben und jährlich um ein Prozent wachsen, des is' ja dann, des, äh, da den Unterschied z/äh, z/z/zu sch/schließen oder zu verkleinern, des is' **langjährig** und vielleicht bin ich dann auch so alt und kann des vielleicht nicht mehr miterleben und damals, ja, wenn ich 's kämpf/äh kämpfen würde wie zehn oder 100 Männer oder vielleicht taktisch, äh Sachen zum Beispiel neue Katapulte und so entwickeln würde, ähm, oder vielleicht, äh, solche Putschversuche verhindern könnte, es wurden ja auch sehr viele Sultans vergiftet, des vielleicht verhindern könnte, des wird vielleicht scho' 'was beitragen und äh, die, des wär' dann scho' 'mal 'was, was äh, was ich gern gemacht hätte, aber als Allererste hätt' ich g/lieber mein' Propheten getroffen, denn, denn des wär' 'etz', ich bin ja Muslime, des wär' äh des Schönste, was mir passieren könnte, wenn ich jetzt mi' 'm, in den Lebzeiten mein' Propheten getroffen hätte. Da wär' ich auch, wenn ich ihn getroffen hätte sicherlich Muslime gewesen, egal welche Religion ich davor hatte und äh, ich hätt' dann auch sicherlich streng gläubig gebetet gehabt, ja, des wär' dann s/fänd' ich sehr schön gewesen. #00:59:01-3#

I: Okay. Aber des, also es klingt so als hättest du da auch scho' 'mal d'rüber nachgedacht, oder, [obwohl die Frage ja recht/ #00:59:06-7#

A1: [Ja, ich hab‘ auch scho‘ ‘mal, ja, ja, ja, ich hab‘ scho‘ ‘mal d‘rüber nachgedacht (lächelt), w/äh, wenn ich, ‘ne Zeitmasch/ich studier‘ Physik (Anmerkung der Interviewerin: A1 hat vor in Zukunft Physik zu studieren), wenn ich vielleicht dann heraus, wenn ich selbst ‘mal ‘ne Zeitmaschine erfinden würde und in der Zeit reisen würde, würd‘ ich da ‘was verändern wollen oder net? Ich hab‘ mir überlegt, vielleicht würd‘ ich sogar des Osmanische Reich auch net nach 1400, sondern auch erst nach dem Ersten Weltkrieg versuchen, groß zu machen, weil genau nach dem Ersten Weltkrieg und nachdem Mustafa Kemal Atatürk die Türkei als Republik gemacht hat, fiel ja des dann alles ein, dass dann auch sehr viele andere Teile, zum Beispiel Industrialisierung hat dann erst begonnen und so, die Menschenrechte, dass des dann vielleicht erst nachdem die Türkei den Ersten Weltkrieg verloren hat, mich einmische und erst ab **dann** vorteilhaft wär‘. Dass ich da vielleicht das Land größer mach‘ und dann, wenn ich jetzt, in die Zeit wieder hierher komm‘, dass ich jetz‘ seh‘, ja, Türkei, vielleicht EU-Mitglied jetzt schon, wirtschaftlich sehr groß, immer noch wachsen, vielleicht keine Terroristen im Land, da hatt‘ ich mir auch scho‘ ‘mal gestellt, welche Zeit ich dann zurückreisen würd‘ und welche Vorteile des bringen würde. Hab‘ ich aber mich scho‘ ‘mal gedacht. #01:00:28-6#

I: Ja, ja, weil des klingt so, weil du des so aus der Pistole geschossen kommt, ja, okay, [ja gut. #01:00:34-4#

A1: [Ja, da hatt‘ ich mich scho‘ immer öfters überlegt, wie, wenn ich zum Beispiel, anschau‘, das Leben, immer der gleiche Tagesrhythm/äh ich hätt‘ gern, hab‘ ich mir scho‘ ‘mal überlegt, so ‘n anderen Sinneswandel außer vielleicht jetzt Fußball zu spielen. Was natürlich jetzt auch scho‘ wieder ins alltägliche Leben gekommen is‘, Schule, Schule, ah, Nachmittag Fußballtraining, Schule, Schule, Schule, Nachmittag äh Training, des is‘ dann so ‘ne Art Taktwandel. Aber was, aber der Taktwandel find‘ ich schön, weil da kommt man auch gleich ins Arbeitsleben gleich so hin, weil Schritt für Schritt, Schritt für Schritt, Schritt für Schritt, da wird man auch net gleich überfordert, weil man sich d‘ran gewöhnt hat scho‘ 20 Jahre lang. Ähm. #01:01:24-0#

I: Ja gut, ähm, also vielleicht so zum Abschluss noch ‘mal, noch ‘mal die Frage, also so des, mein Grundthema is‘ ja wie g‘sagt, Geschichte und was ist dir wichtig/ #01:01:35-3#

A1: /Mhm (bejahend)./ #01:01:36-8#

I: /Ähm, jetzt hast du ja scho‘ ganz viel erzählt und wir ha‘m scho‘ über ganz viel g‘sprochen, hast du des G‘fühl, es fehlt noch irgend‘was, irgend‘was was du gern noch loswerden möchtest, oder wo du dir denkst, „ja des, des würd‘ mir auch noch am Herzen liegen oder wär‘ auch noch wichtig“. Des kann ja sein, dass ich irgend‘was komplett übersehen hab‘ mit meinen Fragen bisher (lacht). #01:01:56-2#

A1: Also was ich gerne in Geschichte sehen würde, wären zum Beispiel Irrtümer, der, was, Irrtümer, die s/sch/die größtmöglichen Lügen oder Irrtümer der Geschichte, ich hab‘ zum Beispiel ein Ding, ich hatte zum Beispiel sehr viele Sachen nicht gewusst. Äh, da gab ‘s einmal so ‘n Prospekt, als ich, äh, vor ‘ner Warteschlange war, also, gewartet hab‘ vorm Arzt und hab‘ da gelesen die zehn größten geschicht/geschichtlichen Irrtümer und solche Sachen vielleicht ‘mal, was vielleicht **damals** alle gesagt ha‘m, aber jetzt ma‘ scho‘ weiß, dass es ‘ne Lüge is‘. Dass ma‘ des vielleicht, äh, in den Geschichtsunterricht mit einbringt. Zum Beispiel Hitler hat ja ‘mal selbst gesagt gehabt, „ich war bei den Deutschen, äh, bei den, an der vordersten Linie dabei und hab‘ gesehen wie die Deutschen kämpfen“, aber dabei war er nur einen Tag knapp vor so ‘n Schutzgraben drinnen und hat dann kommentiert und ist, des als Lüge oder ähm, dass der Papst ja vor ‘m Kreuzzug gesagt hat, äh, „wir müssen das Heilige Land zurückerobern und jeder der stirbt, wird automatisch in den Himmel kommen“. Solche Sachen vielleicht. Des, oder der Irakkrieg, dass des ja auch eigentlich, eigentlich irrtümlich gekommen is‘, dass ma‘ solche **Lügen** und Sachen auch noch ‘mal zeigt und dass man, äh, zum Beispiel die Arroganz von manche Sachen, zum Beispiel wegnimmt, zum Beispiel, ich find‘ zum Beispiel auch net schön, dass manche türkische Leute jetz‘ auf einmal natz/den Nationalismus wecken und dann anfangen in den Schulen zum Beispiel, zu terrorisieren oder die Straßen, dass man vielleicht mit der Geschichte, die dann immer wieder zeigt, was falsch gemacht wurde und dass man dann durch Fehler lernt. Zum Beispiel, dass nich‘ jetz‘ noch ‘mal, äh, man sagt, man macht ja sehr viele Vergleiche in der Politik, dass man ‘s mit, äh, Vergleich in der Vergangenheit und so macht, was man ‘s vielleicht auch des dann wieder widerlegen kann. Man sagt ja auch, ähm, Angela Merkel macht man ja auch Vergleiche jetzt mit Hitler, weil er ja/ #01:04:10-9#

I: /Ja, ja. In Griechenland war des gell? #01:04:13-9#

A1: Ja. #01:04:13-9#

I: Mhm, ja. Ja, okay. #01:04:14-4#

A1: Dass man solch/so‘was scho‘ ‘mal zum Beispiel scho‘ ‘mal, weg, solche Vorurteile wegkriegt. Zum Beispiel, man sagt ja auch, die Ausländer nehmen die gan/Zeit die Arbeitsplätze weg, aber wenn man die Geschichte anschaut, stellt man, [stellt man heraus, dass/ #01:04:33-0#

I: [Ja, da wirkt des total absurd, ja (lacht)/ #01:04:33-1#

A1: /eig/die Ausländer gekommen sind, weil ja Arbeitskräftemangel war und wenn man ‘etz‘ auch den demokratischen[14] Wandel und anschaut und die Auswanderungen und Zuwanderungen, wandern mehr Leute aus als rein. Und, aber Deutschland braucht **Kinder** auch noch. #01:04:50-0#

I: Ja, ja. War ja auch in deiner Familie scheinbar so, was dein Papa vorhin erzählt hat (Anmerkung der Interviewerin: Aussage bezieht sich auf kurzen nicht mit dem Diktiergerät festgehaltenen Smalltalk mit dem Vater während des Essens), dass auch deine Familie eigentlich [in dieser Zeit, ja/ #01:04:57-2#

A1: [Ja, mein Opa is‘ mit, äh, mein Vater, der war glaub‘ ich 16, hier nach Deutschland gegangen, äh, mein Opa, der hat jetz‘ äh scho‘ gearbeitet, bis zu der Rente gearbeitet, is‘ paar Jahre noch geblieben und jetz‘ lebt er ganz in der Türkei, weil er dort seine Verwandten hat. Und meine Oma is‘ auch krank, die hat ‘ne Zuckerkrankheit, musste am Bein operiert werden. Zur Operation ha‘m wir sie hierher gebr/äh, sie lebt eigentlich hier und immer im Sommer hatten wir sie mit ‘n Flug dort hingeschickt, dass sie auch dort lebt. Jetzt lassen wir sie **ganz** dort, weil hier in Deutschland irgendwie, das net passt zu ihr, weil, in der Türkei ist, sind ihre ganzen, äh, F/hmm, wenn wir haben nämlich eine sehr **lang** lebende Familie mit sehr vielen Kindern zum Beispiel, ich hab‘, meine Oma hat fünf Geschwister, meine Uroma is‘ erst vor zwei Jahren gestorben, äh, man, wir ha‘m ‘ne sehr langjährige Familie und auch ‘n sehr starken Zusammenhalt, also jeder kommt jeden besuchen zum Beispiel jeden Tag kommt einer meine Oma besuchen. Hmm, deshalb lässen, lassen wir jetzt meine Oma dort mit mein‘ Opa, wir haben dort ‘ne Wohnung und, mein Opa hat auch scho‘ gesagt, der hat vieles gesehen, der hat gesehen Deutschland war s/so weit fortgeschritten, aber er hat auch manche Schwachstellen scho‘ damals gesehen gehabt, dass man für, wenn man jetzt des Haus anmalen will und sich dann so ‘n Team holt, da, dann is‘ man ja schon wieder bankrott, kann sich gleich des Haus weiterverkaufen und ansch/man muss des alles selbst machen, hat ma‘, hat er scho‘ damals gesehen gehabt und hat gesagt, „s/so kann man auf, auf langjährige Zeit wird da eine Zweiklassengesellschaft sein, weil die Armen nichts Neues bauen können und die Reichen dann alles machen“. Und, äh, hat er dann auch scho‘ gemerkt, dass des stimmt, was er gesagt hat. Ähm. Ich, äh (2s), aber er hat auch gesagt, dass die Ausländer, als sie gekommen sind, sehr gut behandelt worden sind, also die wurden jetzt nicht wie jetzt, man sagt „Ausländer raus“, oder sehr ausländerfeindlich, sondern man hat gesagt, sogar, es gab sogar **Geschenke** für die Ausländer, sagen wir die Hundertsten Ausländer gab ‘s ‘n Fernseher gratis, ein Fahrrad, man hat denen auch gleich Startkapital gegeben, hatt‘ sogar bissl Geld am Anfang, man hat denen sozusagen geholfen gehabt gleich einfach, man hat sie mit offenen Armen begrüßt, was zum Beispiel auch, äh, sehr lobenswert war, weil des war ja k/**knapp** nach der NS-Zeit gewesen und die Leute begrüßen die mit offenen Armen, schenken, und des war scho‘ sehr gastfreundlich gewesen und dann auf einmal, äh, die z/die erste Generation is‘ weg, jetzt kommen die zweite und die dritte Generation und auf einmal fängt ‘s an des ganze Bild

---

14. Gemeint ist vermutlich der „demographische Wandel“.

anders zu werden. Ähm. Natürlich sind ‘s dabei sehr viele, ähm, schlechte Türken d‘ran schuld, aber man merkt ‘s auch an den Medien wie man des natürlich zeigt, äh, „ein Türke hat ‘n Deutschen tot geschlagen“, kommt zum Beispiel wochenlang in den Medien dran, aber anders herum wird des nicht ‘mal erwähnt. (2s). Ich find‘ des aber auch, ka‘ man zum Beispiel auch in den Fächern zum Beispiel Geschichte kann man des irgendwie aber auch a‘ bissl sehen, dass man manche sagen nicht zei/sagen will. #01:08:40-8#

I: Ja. Was zum Beispiel? #01:08:40-8#

A1: Ähm, zum Beispiel die Freundschaft zwischen Deutschland und der Türkei, wird zum Beispiel nicht explizit erwähnt, obwohl aber ‘ne sehr große Freundschaft schon her steht. Des erwähnt man aber nie. Man erwähnt nie, dass, äh, Deutschland und die Türkei Seite an Seite gekämpft hatten im Ersten Weltkrieg und wenn man des erwähnt, erwähnt man des nur **grob**, man sagt, „Deutschland Türkei haben miteinander gekämpft und dann hat man den Kr/und wir ha‘m den Krieg dann verloren“, so als ob man die Türken die Schuld in die Schuhe schieben will, ‘s wird dann eher a‘ bissl so negativ g‘sehen. Man merkt aber andersherum, ähm, die Leute in der **Türkei**, äh, respektieren die Deutschen sehr gut, weil wenn man, die schauen ja auch die Geschichte der Deutschen an und man, man, die sagen auch, „wie haben die nach zwei Weltkriegen des alles geschaffen?“, also d/mit der Geschichte kann man auch ein Respekt für die anderen Länder holen, was man damit auch vermitteln würde, zum Beispiel wenn man zeigt, dass, äh, die Türkei war ja dann total zerstört, alles war drum und drüber und dann ha‘m sie ‘s wieder geschafft, sich zusammenzureißen, wenn man des vielleicht sagen würde oder zeigen, dann wird man vielleicht das Bild, was man bei den Türken hat, verstehen beispielsweise, endli/vielleicht net so schlecht sehen, weil ma‘ sagt ja, wir sind Nationalisten und dass ma‘ vielleicht zeigt, wieso wir Nationalisten sind oder dass man vielleicht zeigt, wieso wir so stolz darauf sind oder wieso wir immer so gleich in die Luft reingehen, wenn wir jetzt so ‘n Satz, also immer gleich angeben wollen oder so. Obwohl ‘s vielleicht kein‘ Sinn hat. Ähm. (2s). Was natürlich aber schlecht finde, ist, dass man Vergleiche macht, zum Beispiel mit, äh, Angela Merkel und Hitler. Dass, äh, wegen der Geschichte genau solche au/Vorurteile natürlich aber auch herrschen. Zum Beispiel wenn man Deutscher ist und jetzt wohin geht und da ‘was (1s) macht, wird man als Nazi gleich beschimpft, ähm, des g/ja, aber wir haben auch in der Geschichte sehr viele Sachen gesehen, bis zu was natürlich aber auch interkulturell zu sehen ist momentan, Ausländer au/ähm, türkische Gastarbeiter kommen her und es wird, äh, des beliebteste Fast-Food Gericht der Deutschen, der Döner, wurd‘ dann in Berlin erfunden. Des, äh, ka‘ ma‘ zum Beispiel aber einmal erwähnen. (Lacht). Dass ma‘ auch scho‘ gleich zeigt, dass das scho‘ ‘mal alles ‘n Sinn hatte, die Vorteile, wieso ‘s gekommen sind. Man sagt ja auch immer, „die Gastarbeiter sind gekommen“, aber man sagt nie wie ‘s/äh, welche Vorteile es mit sich gebracht hat. Man sagt immer, „ja die ha‘m geholfen, dass Deutschland jetzt so is‘, wie ‘s ist“, aber des glauben die meistens, die Leute net so sehr. Ähm (1s), es kommen auch sehr viele, ähm, man wird aber auch sehr viel mit geschichtlich sehr schlimmen Sachen gleich miteinander gestellt, wenn man zum Beispiel Muslime ist, wird man gleich auch als Terrorist gemacht, wegen den ganzen, man sagt immer, in

der Geschichte, „schaut ‘mal an, was passiert ist“. Beispielsweise, ähm, der Völkermord an den Armeniern, der wird ja auch jeden Türken dann immer wieder vorgeschlagen, dass so is‘, aber man hat ja nie die Situation im Ersten, nach ‘m Ersten Weltkrieg aufgezeichnet. Ähm, wenn man, man hat auch gar keine Personen danach **gefragt**, nach genau nach ‘m Ersten Weltkrieg, wo man des eigentlich lüften wollte, kam gleich der Zweite Weltkrieg und hinterher der Kalte Krieg und da war die Sache drunter und drüber und jetzt sagt man zum Beisp/nimmt man immer die Geschichte der Armenier, der Völkermord an Armeniern und gibt, schiebt das immer die Türken in die Schuhe ohne genau geschichtlich d‘ran zu forschen und wenn man des einmal ‘mal **gesagt** hat und der nächste dann auch hört, der, der informiert sich ja auch net d‘rüber, der sagt einfach weiter, dass man da vielleicht geschichtlich auch dahinter frägt und vielleicht Vorurteile deshalb, ähm, zerstört oder f/neues, ins neue Licht bringt. Dass man vielleicht, ähm, nicht jetz‘ mit der, mit ‘n Image, was man jetz‘ hat, lebt, sondern mit der Geschichte auch manche Sachen ins Gute rückt. Beispielsweise auch manche Sachen ins Schlechte rückt, weil, wenn man schaut, äh, die Amerikaner, sind zum Beispiel hier in Deutschland ein sehr beliebte Ausländer, es gibt ‘s ja Ausländer ersten Grades und A/zweiten Grades und äh, wenn man da nachschaut, aber waren die Amerikaner in beiden Weltkriegen die Feinde von den Deutschen und es sind dennoch auf einmal so gute Verbündete geworden, ge/nur weil sie im Kalten Krieg Deutschland sogar als Besatzungszone hatten und äh, zum Beispiel andere Vergleiche, wird man des nicht sehen, zum Beispiel Frankreich und Deutschland waren die ganze Zeit bekriegt, t/äh und jetzt [sind die/ #01:14:07-6#

I: [teilweise auch immer noch, also, so, Ein/von der Einstellung her/ #01:14:11-0#

A1: /ja/ #01:14:11-0#

I: /sind, mögen sich die [manchmal net so. #01:14:11-0#

A1: [Ja, letztens gab ‘s a‘mal ‘ne Studie darüber, was die, äh, Franzosen über die Deutschen denken, was die Deutschen über die Franzosen denken, die F/ Franzosen haben ein gutes Bild, des sagt, „Deutschland, äh, sehr gut, die ähm, wir wollen unser Land soll auch so werden wie Deutschland“, 87 Prozent hat des glaub‘ ich gesagt, aber elf Prozent der Deutschen haben gesagt, „wir wollen so werden wie die Franzosen“, also, da merkt ma‘ scho‘, dass die Franzosen eher wie die Deutschen sein wollen. Ähm, aber das Band zwischen Frankreich und Deutschland is‘ sehr gut, obwohl ‘s jahrela/obwohl ‘s jahrelang verfeindet war. Und dav/äh, man sieht da die letzten Jahre ha‘m auf einmal sehr viel Wirkung gehabt, zum Beispiel was man jetzt an Vorurteilen und so hat. Und irgendwie is‘ is‘ ja auch die Gesch/ find‘ ich, viele Schüler finden die Geschichte von den jetzigen Zeitpunkten, viel, äh, viel interessanter als die was passiert is‘ und vor längerer Zeit passiert is‘ und informieren sich auch nicht mehr über die ältere Zeit, zum Beispiel Nahostkonflikt schauen die gleich nach, wenn da nämlich, da kommt nämlich immer ‘was Neues im Internet, im Fernsehen und dass ma‘ vielleicht, äh, die nicht verliert zum Beispiel,

in manchen Wissensbereichen, die dennoch fester reinbezieht und nicht des was die Leute scho‘ interessiert und selbst nachschauen. Ähm. Soll ich jetz‘ noch ‘mal die Frage umformu/F/formulieren, dass Sie es, äh, einen deutlichen Satz ha‘m, oder? #01:15:55-2#

I: Ne (verneinend), perfekt, ne, ne (verneinend), brauch‘ ich überhaupt net. #01:15:58-8#

A1: Okay. #01:15:58-8#

... (Demographischer Fragebogen)

I: Genau, weil es gibt ja manche Leute, die, ähm, also türkische Wurzeln haben und die deutsche Staatsbürgerschaft annehmen und auch welche, die sagen, „ne (verneinend), ich hab‘ die türkische Staatsbürgerschaft, auch wenn ich hier leb‘“, [genau. #01:17:53-1#

A1: [Ja, es gibt sie auch jetzt mit der doppelten Staatsbürgerschaft. #01:17:55-9#

I: Ja, des hab‘ ich auch scho‘ g‘hört. Ja. #01:17:58-1#

A1: Des is‘, ähm, dass sie ‘s jetzt neu gemacht ha‘m, dass man sozusagen jetz‘ Deutsch-Türke is‘. Dass man, weil [sie sich/ #01:18:05-7#

I: [Und dann darf, also, dann, also weil ich hab‘ ‘mal irgendwo glaub‘ ich g‘lesen, auch in irgend so ‘nem Geschichtsbuch, dass ma‘ des, also dass ma‘ dieses Doppelte eing‘führt hat, aber ma‘ dann trotzdem irgendwie Nachteile hatte und dann net, also, in der Tü/entweder in der Türkei oder als, in Deutschland doch net als/ #01:18:23-5#

A1: /Es gibt ‘s ja in Deutschland, äh, die Regelung, wenn man Deutscher is‘, kann man ja nicht die, äh, kann man die Nationalität nicht ändern. Ähm, zum Beispiel, die Türken, die hier wohnen, ge/geboren sind, äh, können die Nationalität ändern. Ich kann ‘s zum Beispiel jetzt auch jederzeit ändern. Ähm. Und die doppelte Staatsbürgerschaft hat zum Beispiel, glaub‘ ich, mein **ganz** kleiner Bruder, der hat nämlich so ‘n deutschen Pass und äh, der kann sich zum Beispiel jetz‘ entsch/ähm, wenn er glaub‘ ich nichts macht und s/ein **Sohn** bekommt oder glaub ich mit ‘n Deutschen heiratet oder so und dann Kinder bekommt, ha/ist er automatisch dann Deutscher. So ‘was in der Art. Des weiß i‘ net genau. #01:19:07-2#

... (Demographischer Fragebogen Fortsetzung)

I: A3, wär‘ ‘s in Ordnung, wenn ich dir auch noch ein paar, dein Sohn hat ganz ausführlich erzählt und ich würd‘ gern dir auch noch ein paar Fragen stellen? #01:19:37-5#

A3: Was hat er erzählt? Ja? #01:19:40-0#

I: Über, alles über Geschichte. #01:19:46-4#

...

I: Also wir ha‘m ja jetzt ganz viel über Geschichte geredet und dein Sohn is‘ ja richtiger Experte, was Geschichte angeht/ #01:21:23-9#

A3: /Aber wusste ich net. #01:21:23-9#

... (Demographischer Fragebogen Fortsetzung)

I: Mich würd‘ einfach nur noch ‘mal so kurz interessieren, was denn du wichtig findest, dass dein Sohn an Geschichte weiß, oder was du ihm vielleicht gern mitgeben [möchtest. #01:21:45-3#

A3: [Achso, ich weiß net, der hatte bis, bisher, ich hab‘ da, darüber hat er nich‘ mit mir geredet. Ich wusste net, dass er so viel wei/des hab‘ ich nix gewusst (lacht). #01:22:01-2#

I: Aber gibt ‘s irgend‘was, wo du sagen würdest, „also des is‘, ähm, des liegt mir scho‘ am Herzen, dass mei/dass mein Sohn über Geschichte weiß“? #01:22:09-4#

A3: Ja, das, das, das **will** ich ja. Ich, also, Allgemeinwissen, also, ich, ne (verneinend), nicht nur Geschichte, sondern Allgemeinwissen, wenn es gut ist, dann, natürlich, es gefällt mir. #01:22:29-9#

I: Ja, okay. (Anmerkung der Interviewerin: An den Vater gewandt:) Wo/Wollen Sie auch mitspielen (lacht)? #01:22:30-1#

A2: Nein, ich höre zu, ich höre zu. #01:22:35-1#

A3: Mei/mein Deutsch is‘ net so gut, [aber des/ #01:22:37-2#

I: [Oh doch (lacht). (Anmerkung der Interviewerin: An den Vater gewandt:) Also es geht so um die Frage, hmm, das Thema von meiner Arbeit, ähm, geht ja um Geschichte und um Geschichtsbewusstsein und Ihr Sohn hat jetzt auch scho‘ ganz viel erzählt, was er weiß und ähm, so immer mit der Frage, was lernt ma‘ denn in der Schule und was kriegt ma‘ denn aber auch von zu Hause vermittelt und was is‘ einem denn wichtig, also mir geht ‘s gar net so sehr um Fakten oder um Jahreszahlen oder so ‘was, sondern, ähm, auch immer mit dem, „was ist denn wichtig für mich“ oder jetzt in dem Fall für Ihren Sohn auch? #01:23:09-1#

A2: Mhm, mhm, mhm. #01:23:09-1#

I: Und da sind ja Sie als, oder ihr als Eltern/ #01:23:11-2#

A2: /Genau./ #01:23:11-2#

I: /Auch wichtige Personen und habt vielleicht auch irgendwelche Vorstellungen wo ihr sagt, „Des [möcht‘ ich scho‘ gern weitergeben.“ #01:23:18-3#

A2: [Diese Geschichte von uns, unsere Geschichte/ #01:23:17-8#

I: /Genau, z/genau/ #01:23:18-2#

A2: /Da hab‘ ich **viel** Allwissen. (Anmerkung der Interviewerin: Mutter und Kinder lachen). #01:23:23-1#

I: Was, was, [was liegt Ihnen da am Herzen, Ihrem/ #01:23:23-1#

A2: [Also türkische Geschichte, dass heißt, osmanische Geschichte, hab‘ ich ja richtig, richtig studiert, so bisschen, allgemein auch von was wir büchermäßig haben und auch über Internet, was die Europäer über uns schreiben und da hab‘ ich gemerkt, da i/parallel, stimmen manche Dinge nicht. #01:23:44-9#

I: Oh, des glaub‘ ich. #01:23:44-9#

A2: Gut, es kann die Seite bisschen lügen oder die Seite bisschen lügen, oder nich‘ so 100 Prozent aber (1s) Grundkenntnisse her is‘ es so, dass die Osmaner um diese

14. Jahrhundert ‘rum, waren viel moderner wie ‘n Europäer in diese Zeitraum. Also Mensche/manchen Bereiche, zum Beispiel, ein Beispiel, Glaubenfreiheit gab ‘s nur in Bosporus, das heißt in **Istanbul** und in da hast du nicht in Frankreich oder schweige in Mitteleuropa, da hast du irgend‘was über die Kirche was sagen können und da waren die schon viel voraus. Das ist die Gebiet gewesen, das heißt Freiheit gehabt, jeder durfte seine‘ Glauben **üben.** #01:24:26-7#

A3: Immer noch is‘ es so, zum Beispiel dort gibt, in Istanbul gibt **Kirchen**, **Glocken**, also [wieso, wie des, also, also/ #01:24:32-3#

A2: [Aber da hat man, aber 14. Jahrhundert hat man ja fast gleiche Recht gehabt wie **jetzt** ungefähr. #01:24:38-8#

A3: Immer noch das Gleiche. #01:24:38-8#

A2: Ja sag‘ ich doch. #01:24:39-8#

A3: Immer noch, also zum Beispiel in Istanbul gibt ‘s viele Moscheen aber da sin‘ auch Kirchen, die Glocken leuchte/äh, is‘ immer noch, also/ #01:24:46-2#

A2: /Ja, Glocken leuchten, teilweise, manchmal/ #01:24:50-1#

A3: /doch/ #01:24:50-1#

A2: /is‘ verschieden, aber 14. Jahrhundert waren **voll** erlaubt, das heißt, da dürfte ma‘ die Glauben was, in den Glauben Prosetoren[15], was die machen müssen, waren frei, das dafür hatte die König damals ja gesorgt. Er könnt jetzt Frieden hier leben. Und jede Dorf seine Glauben üben, das waren damalige Zeiten, war unheimlich große Demokratie. Und da waren teilweise Osmanische Geschichte, hab‘ ich schon manche Dinge, warum hat man so schnell entwickelt, so ist groß geworden, was war die Geheimnisse, des kann nicht bloß sein, dass man zum Glück so groß geworden ist, nur weil man kämpferisch so gut ist, das war nicht die springende Punkt, aber waren wirklich intelligente Könige. Dass sie zum Beispiel die ganze Wissenschaftler nach Istanbul geholt haben, jetzt wie in Amerika, dass dieses System hatte geführt, dieser Freiheit geführt, deswegen waren viele Leute sind nach Istanbul gekommen und ihre Sachen **geübt**, dass war in Mitteleuropa fast manche Dinge tabu waren, da könnten sie das machen, das waren die Dinger, was mir aufgefallen sind, zum Beispiel bei die Osmanen. Bis zu 17. Jahrhundert hat man teilweise sehr gut regiert. Dann gab ‘s dieser Seiten wo wir bisschen schwächer

15. Vielleicht meint A1 mit „Prosetoren“ den Begriff „Protektoren“ (Schutzherren).

geworden sind und dann, gibt ‘s immer bei eine Dinge, bei, König wird weitergeleitet in seinen Nachkommen, von seinen männlichen Nachkommen. Dann gab ‘s wieder ‘mal nich‘ so gute Könige, das sind immer so Dinger und dann is‘ man auch dieser Zeit gekommen, wo wir bisschen, nach dem Wienkrieg, sagen wir ‘mal so an, dass der Verfall gekommen ist. Auch diese Zeitraum zum Beispiel, wenn man so anschaut, die Osmaner hatte am meisten Kriege gemacht gegen die Russen und am meisten haben wir gegen die Russen verloren. Und man hat dann gegen die Russen zum Beispiel Sachen unterschreiben **müssen**, was im Schluss die Osmanen viel gekostet hat, im Schluss sogar dieses Reichtum. Man hatte die Sachen geben müssen, damit man diese Bereich Frieden erreichen konnte. Und dann waren natürlich, Ende des 18. Jahrhundert war man krank und dann waren riesengroßes Land gewesen, du musst so vorstellen, von Algier bis zu Jemen, das ist, das sind Quadrat**metern** von da bis zu den Bosnien, bis zu fast dieser polnische Grenzen und diese schwarz/des sind sogar teilweise unterhalb von Spanien und teilweise manche Insel, das sind riesen Flächen, zu regieren, is‘ nicht so einfach. Und dann waren ‘s natürlich am Schluss dann die springende Punkt, diese Unkosten von Soldaten, dass diese Genick, für meine Achtens nach meine Wissen des gebrochen, weil dann ha‘m sie nicht mehr **modernisiert**, nicht richtige Technik entwickelt und dann is‘ man so Schritt für Schritt dann ‘runtergegangen nachher ‘raufgekommen, 14. Jahrhundert steil hoch und dann nach der 17. Jahrhundert langsam runter und sch/schneller geworden Mitte 18. Jahrhundert. Aber das is‘ zum Beispiel, hat mir auch gefallen, zum Beispiel die Germanen und die Osmanen haben nie Krieg geführt, zwei Krieg‘völker haben nie gegeneinander gekämpft. Das hab‘ ich auch sonderbar gefunden aber is‘ so, in der Geschichte hat nie zusammen gekämpft, des [ist der einzige Vor/ #01:28:31-8#

I: [W/Warum finden Sie des sonderbar? #01:28:32-9#

A2: Ja weil normalerweise is‘ es so, German is‘ eine **Kriegs**volk und die Osmanen sind **auch** Kriegervolk, das heißt, das heißt, die kommen davon und das sind zufällig auch nicht kleine oder große Kriege nicht geführt haben, is‘ sonderbar, wenn man so anschaut, fast jede Land, mit der jede Land gekämpft, sogar die Türken mit dem Japanern auch, wo die Japan war weit weg is‘, hat man auch kleine Krieg, deswegen war, sind wir ja auch in NATO drin, auf dem Papier haben wir gekämpft, aber **is‘** vorhanden und dass sie in Europa so, so nah Kontakt gibt und trotzdem nicht gekämpft hat, dann, hab‘ ich schon selber gewundert. Genauso, wie ich zum Beispiel Iran noch nie in seine Geschichte eine Krieg angefangen hat. Hat **nur** verteidigt. Weil des hab‘ ich auch immer sonder/gefunden, wenn man so ei/ heutzutage in Medien überall anschaus‘, da wird j/Iran ja Bös‘wicht angesehen, aber kuck a‘mal die Iran seine Geschichte, hat noch nie in seinen Bestehen Krieg angefangen, nur verteidigt, wenn jemand von da außen dieses Land gegri/ angegriffen hat. Das is‘ aber natürlich für Ding, aber er hat noch nie zum Beispiel, „ach des is‘ meine Nachbarn, is‘ schwächer, ich greife ihn an“, hat ‘s noch nie gemacht in seine Geschichte. Das fand ich zum Beispiel auch sehr interessant. Woran das liegt, keiner Ahnung. Aber is‘ interessant. So betrachtet zum Beispiel Europa diese Sinne nicht, man betrachtet nur Personen dieses Land regiert, zum Beispiel diese Personen zum Beispiel kannen kommen und gehen. Wichtig ist, se

Gesamtbevölkerung wie die sind. Man ändert sich die Meinungen nich‘ so schnell und wenn so eine Wurzel haben wie zum Beispiel das Ding zum Beispiel, ich habe auch immer von Iran persönlich, habe ich immer Angst, wenn er zum Beispiel gefährliche Bomben hat, würde ich als Türkei neben ihm stehen‘de (Anmerkung der Interviewerin: „de“ ist im Türkischen ein den Ort kennzeichnendes Suffix), würde ich auch nicht gerne sehen, aber des is‘ auch nicht Grund, aber permanent böse zu stellen. (5s). Das sind die Dinge von der Geschichte und man kann bisschen lernen. Aber ich habe nur unsere Geschichte richtig geschaut, warum haben wir Fehler gemacht, warum haben wir in diese Situation gekommen, wir waren einen, in, sind wir immer noch, Türken, ich seh‘ immer, wir sind einen Volk, die ‘s Zeug haben zum Führen. Also könnten wir, wenn wir wieder auf unsere Wurzel zurück bewahren, dass wir wieder so stark werden können. Das heißt, diese, diese Dinge sieht man immer noch, man sieht des schon, auch diese Arbeitsfleiß von uns is‘ vorhanden. Und diese Rassismusprobleme zum Beispiel haben wir nicht diese Level groß, weil wir ja Osmanen so viele Völker zusammen gelebt haben, zum Beispiel im letzten Jahren hat sich gespitzt, weil der Politik Fehler gemacht hat, hat man gesagt, Kurden, das und das und das und dann hat man unter sich Volk auch bisschen aber wie ich so klein war wie die, hab‘ ich so ‘was nicht gekannt, also ich habe nicht gekannt Kurde oder Laz oder Tartaren, was des is‘, die ha‘m miteinander gelebt, aber weil wir Osmaner viel Völker zusammen leben, wir haben diese Problem, was jetz‘ in Deutschland is‘, haben wir vielleicht vor 500 Jahren gehabt, ha‘m wir mit diese Probleme gelebt und deswegen haben wir zum Beispiel Rassismusprobleme nicht gehabt. Also hast du auch in der Türkei in den Level überhaupt keine Probleme, egal welcher Land du kommst. Kommst du gleich in diese Bevölkerung ‘rein und wirste gleich akzeptiert. Und des kommt aber das von der osmanische Reichtum bisschen hier, von diese Wurzel. #01:32:33-4#

I: Ja, okay, okay. Was, was möchten Sie denn gern Ihrem Sohn an Geschichte mitgeben? Was wär‘ Ihnen denn wichtig, dass Ihr Sohn über Geschichte [mitkriegt, von Ihnen? #01:32:44-9#

A2: [Also, ich sage so, also wir leben in Deutschland, also wir müssen dieses Land bisschen (1s) wissen. Das heißt, wenn ich türkische Geschichte, logisch, da kann er von mir bisschen erfahren, aber wenn du in eine Land lebst und gehst du hier Schule, wahrscheinlich kann sein, dass sie vielleicht für immer hier leben, das kann auch sein, dass sie vielleicht zurückkehren, aber man muss die Land wo er lebt die Geschichte bisschen studieren. Man hat diese zwei Kriege geführt, Erste Weltkrieg haben wir sogar gemeinsam gemacht, Zweite Weltkrieg is‘, weiß jeder, wie des angefangen hat die Dinge, warum hat man das gemacht, das muss man bisschen selber beurteilen, kann noch a‘mal des passieren, man kann nie etwas ausschließen. Warum hat man das passiert und wovon is‘ des gekommen, das muss man immer wissen. Zum Beispiel Hitler is‘ auf Macht gekommen, weil in Deutschland große Probleme gehabt hat mit dem In/Inflation und so weiter, Arbeitslosigkeit und und und. So ist diese Mann auf dieser Macht gekommen. Teilweise hat er nicht einmal schlecht regiert, also wenn man sagt, des war alles schlecht, was er gemacht hat, das stimmt nicht immer. Er hat Fehler gemacht mit dem Menschen, das stimmt, das kann man nicht mehr rückgängig machen. Warum

hat er des gemacht? (4s). Ja, gibt ‘s bestimmt Gründe, ohne Grund macht niemand irgendwas, was meine, nenne Sie, was hat er Gründe gehabt, dass er das, so ‘was gemacht hat? #01:34:25-3#

I: Kann ich net sagen, also dass er Gründe hatte, glaub ich auch [des/ #01:34:30-6#

A2: [Der is‘ zum Beispiel in Österreich geboren, hatte Stiefvater gehabt und seine Stiefvater war ‘s, wenn ich nicht irre, war der Jude, oder? #01:34:43-2#

A3: Ja. #01:34:43-2#

I: Ja, ich glaub‘ ja. #01:34:45-2#

A2: Und könnte das der springende Punkt sein? #01:34:49-1#

I: Müsst‘ ma‘ jetzt psychologisch analysieren (lacht). Ja. Vielleicht. #01:34:48-4#

A2: Genau, so, er war ja auch in der Schule sehr intelligent und konnte trotzdem nicht studieren. Er hatte zum Beispiel Begabungen gehabt, dieser, ich weiß es nicht, wenn man das, was man gelesen hat, stimmt, dieser fotographisches Gedächtnis gehabt. Ob des stimmt oder nicht, das weiß ich nicht, das fotographisches Gedächtnis is‘ es so, wenn du eine Seite schnell lesen und trotzdem kannst du das in deine Kopf behalten. Das sind ähm, Sachen, das is‘ extrem intelligente Menschen haben das. Gut, des wissen wir nicht, weil wir nicht in Zeitraum gelebt haben, aber teilweise ah, satt man schon. (2s). Ahh, ein paar, ein paar Dinge hatte er schon Intelligenz schon gehabt und weil diese Intelligenz gehabt hat, hat er gedacht, ist des schlauste Mensch der Welt vielleicht. Könnte das Grund sein? #01:35:49-2#

I: Ja? #01:35:49-2#

A1: Jetzt stellen wir die Fragen (lacht). #01:35:49-5#

A2: Mein, die Dinge zum Beispiel muss man genau verstehen, warum hat man Deutschland diese zwei Kriege gemacht und dann kann, musst du da d‘rauf aufbauen, also als B/hier lebst, musst du das bisschen befassen. Weil wenn du das nicht befasst hast, dann lernst du ja falsch, weil dann kannst du ja nicht mehr planen ob so‘was wiederkommen kann. Kann keine schließen, weil in 50 Jahren du weißt nicht wie Wirtschaft sich entwickelt. Und wenn der Hunger da is‘, is‘ immer der Mensch ist der gefährlichste Tier, is‘ so. #01:36:34-3#

I: Gibt ‘s denn in Ihrer Familie so, ich sag‘ ‘mal Geschichten, die Sie so von Generation zu Generation weitergeben? [Oder weitergeben möchten? #01:36:41-1#

A2: [Also, es is‘ so, mein Vater hat hier in der Türkei ‘mal auch mehr studiert wie ich, das heißt er ha/mein Vater hat mich überholt in den Sinne. Also der hatte zum Beispiel, das was wir damals sagen, hatte er seine Realschulabschluss gemacht. Okay. Aber wenn ich zum Beispiel so anschau‘, hier Umgebung, ich kenne viele Menschen von der türkische Wurzel hier, also diese hohe Abschluss habe ich hier in X. (Kleinstadt in Süddeutschland), in Y. (Kleinstadt in Süddeutschland) und so weiter, habe ich, zum, als Lehrer gekommene, die schließ‘ ich aus, da sind ein paar Lehrer gekommen, die haben höhere Abschluss gehabt, aber die, als Gastarbeiter kommende Leute ha‘m kein Einzige diese hohe Abschluss gehabt. Und ich bin falsche Zeit falsche Ort gewesen, also ich bin Mitte der achte Klasse gekommen und eineinhalb Jahre Schule gegangen, war Feierabend. Da hab‘ ich wirklich keine, und da auch, ich hab‘ einmal Bürgermeister gesagt, „Da habt ihr Fehler gemacht, ihr habt mir nicht Gutes getan, sondern ihr habt mir Schlechtes getan, indem ihr die ganze türkische Kinder in eine Klasse gesetzt haben.“ und noch schlimmer ist, dass sie erstes Jahr keine Note gegeben haben, bin ich net weitergekommen. Halbes Jahr und meine Noten hat ‘s hier nicht gereicht, nich‘ sitzengeblieben, weitergeführt, neunte Klasse und den hab‘ ich soo gerade Mühe geschafft und das eigentlich hatte mir ja theoretische gesehen nicht Vorteil beschaffen. Hab‘ ich gesagt, „Da hättet ihr machen müssen damals, deutsche Klasse, auch wenn wir nix verstanden hätten, wir hätten vielleicht Klasse wiederholt, aber wir hätten zum Beispiel dann Chance gehabt zum studieren.“. Manche bestimmt hatte geschafft, aber so hast du Anfang an keine Chance gehabt. Und ich einmal gesagt, „ja da war Fehler“ und so weiter, aber is‘ schon geschehen. Und da d‘rauf hab‘ ich ja damals auch noch gesprochen gehabt, jetzt mach ma‘ ja immer noch diese Fehler und man gibt diese türkische Kinder nicht diese, mit dem vierte Sprache **zusätzliche** Belastung, man soll ja, hab‘ ich gesagt, Ziel soll ja sein, dass die Kinder auch mehr Real/oder Gymnasium sein, nicht der Hauptschule, weil da hat man ja nach diese berühmte Mann, wo einmal Buch geschrieben hat, zum Beispiel diese Diskussion immer wieder hoch gekommen, warum dass die Kinder, türkische Kinder Hauptschule kommen und dumm bezeichnen und so weiter, aber man muss ja, is‘ bisschen scho‘ **genau** schauen. Wenn ich zum Beispiel schaue, wenn meine drei Kinder gehen Gymnasium, das is‘ Ausnahmefall, die müssen mindestens eine Note besser sein wie die deutsche Kinder das ‘reinzukommen, das is‘ zusätzliche Arbeit. Warum muss ein Deutsche geht gleiche (1s) Klasse, kann nur drei Sprache und die müssen vier, und das is‘ zusätzliche Belastung und das bedeutet, du, du hast sowieso Probleme mit Deutsch, egal wie gut du sprichst, wie gut du verstehst, du hast immer gegen eine deutsche Kinder, eine, hat Nachteil. No‘mal. Das is‘ immer halbe Note, eine Note bist du immer schlechter, das heißt du musst bisschen mehr geben, dass du das Gleiche erreichst wo die anderen machen, das ist normal. Und dann, natürlich in dem wo er zum Beispiel seine Vorteile hat, seine Muttersprache als dritte Sprache zu nehmen, lässt du ihm auch nicht. Wie gesagt, wo ist da die Gerechtigkeit und dann hat, ist bisschen was passiert, hab‘ ich gesehen. #01:40:18-7#

I: Okay/Achso, ja, weil ‘s jetzt Türkisch gibt an der Schule, [oder? #01:40:19-7#

A2: [Ja, ja, jetzt ist bisschen was, hat man gemerkt, diese Gespräch geht nicht einfach vorbei. Ich bin ja Vorsitzende von der Islamische Kulturverein, deswegen kommen diese Gespräche. Und ich bin eine gesprächiger Mensch. Also, Themen finde ich immer und dann kann ich immer so in alle Ruhe erklären, weil des Ziel hab‘ ich gesagt, des Ziel nicht sein so, wir setzen in gleiche Boot, wenn ich hier in X. (Kleinstadt in Süddeutschland) von 1980 bis jetzt lebe, das sind 33 Jahre. 33 Jahre und wie viele Jahre hab‘ ich in der Türkei gelebt? Nur elf Jahre. Also, ich bin mehr Deutscher als Türke, auf dem Papier. Ich bin hier groß geworden, meine System, meine Denkweise, meine Bewegungen hat sich geändert, automatisch. Du passt dir in diese Volk bisschen rein. Und dann musst du so sehen, wenn wir hier in diese Stadt was erreichen wollen, das ist nächste Ziel von mir, hab‘ ich bisschen, da ha‘m s‘e letzte Mal mich eingeladen, hab‘ ich, ‘reingegangen wegen diese Alters/Dinge hat man als meine Meinung zu hören ha‘m s‘e mich auch eingeladen, da hab‘ ich auch noch a‘mal gesagt gehabt, „das Ziel soll es sein“, auch wenn zum Beispiel, hab‘ ich gesagt, „müsst ihr einen Türken in der Stadtrat drin sein, dass wir Problematik auch wir auch mitbekommen und wenn wir nur wählen und da rein kommen wollen, kann sein, dass wir das nicht schaffen **können**, dann muss ja diese einen, diese einen Sitz irgendwo frei sein, dass wir kommen, weil du kannst nicht, sieben-, 800 oder 1 000 Türken, was in diese Stadt lebt, so tun, dass sie nicht da wären. Da muss ja von **uns** eine kommen, nicht ihr müsst für uns, sch/machen“. Diese Entscheidungen, oft weiß ich nicht, ob in dem Sinn, aber **wenn** das nicht passiert zum Beispiel, kann man manche Dinge nicht lösen. #01:42:17-3#

I: Is‘ genau mein Anliegen mit meiner Studie, warum ich hier sitze (lacht), weil ich auch glaube, dass ma‘ auch die Leute fragen muss und net als anderer über sämtliche andere Leute hinweg entscheiden kann, [genau, sondern die Leute fragen, die ‘s betrifft auch, ja, genau. #01:42:29-5#

A2: [Mhm. Stimmt, weil dann könnte ich hören, richtig, weil wir haben, stimmt, wenn ich so ehrlich bin, wir haben richtig mit dem Schulen, mit dem Kinder richtig Defensive. Theoretisch gesehen, ich hab‘ einmal in, von, hmm, von Y. (Kleinstadt in Süddeutschland) eine Professor gesprochen, da war ich sehr ... (unverständlich), hat er gesagt gehabt, „ich verstehe nicht“, hat er gesagt, „diese türkische Kinder, sind so intelligent, die ha‘m Voraussetzungen“, das stimmen wir, Vater und Mutter trinkt ja wenig Alkohol, das heißt Hirnkapazität is‘ sehr gut, „aber nur faul wir sie“, sagt er, „mit der Zeit und kommen nicht mehr mit“. Das stimmt, dass sie dann auf die Hauptschule und Leistungen wenn ich so prozentmäßig anschaue, ist nicht so hoch. Und dann hab‘ ich, dann hab‘ ich gesagt, „das stimmt, das mag sein, dass die, aber dann muss es auch so sein, wenn du mir aber die Gefühl gibst, angesehen zu sein, zum Beispiel in der Realschule deine“, Real gibt ‘s ja nicht, „aber in Gymnasium, wenn du mir die dritte Sprache als Türkisch da mir **bietest**, das ist eine **Ziel**, das heißt, da/dafür kämpf‘ ich dann, da hab‘ ich andere **Ziele**. Und das, irgend‘was musst du mir geben, das ist alles, dann könntest du auch ‘was bekommen“. Wenn wir das zum Beispiel sag‘ ich, diese Kinder zum Hauptschule

kommen, is‘ nicht allein wir Türken Schuld, natürlich, Eltern haben **immer**, aber auch als Staat machen wir Fehler und das kannst du nur, wenn du Leute von uns in deine Reihe nimmst, wenn du zusammen diskutiert unter uns, euch, kommt nix ‘raus, weil da muss ja eine von unsere sein, es gibt auch von uns intelligente Türken, kannst du so eine holen, Meinungen, Fragen, die und da find‘ man bestimmt andere Lösungen, weil da könnte sagen, zum Beispiel ich könnte von meine Geschichte erzählen, ich bin so, als er das gehört hat, hab‘ ich gesagt, „ich hab‘ in der Türkei in der Schule nicht schlecht abgeschaut“, Noten will ich nicht sagen, weil des wär‘, is‘ zu viel Selbstlob ist, das mag ich nicht, das sag‘ ich meine Kinder, welche ich Note gehabt habe, aber hier bin ich gekommen und das was ich gekannt habe, „ich heiße H.“, das ist des alles, was ich gekonnt habe, deutschmäßig. Und dann hast du einen, für meine Achtens Diskriminierung ähnliche System gehabt, A, B, in Deutsch hat man Gruppe A, die bisschen besser können und B, überhaupt nicht deutsch können, hat man geteilt, die türkische Kinder und das is‘ echt diskriminierend. Du hast dann nicht mehr Lust, da hast du des Gefühl, du bist nicht erwünscht in diese Land, du kannst sowieso nicht in diese fremde Land, zwischen Türkei und Deutschland Unterschied is‘ gravierend groß, jede Hinsicht, du kannst nicht sofort Umgebung gewöhnen, du kannst nicht heute auf morgen Freunde finden, das geht nicht. Und dann, dann bekommst du noch einmal das und dann hast du keine Chance. Jetzt zum Beispiel diese Problem gibt ‘s nicht mehr, aber man macht immer noch die Fehler. Und das ist so viel, aus ‘m Hauptschule kommen, naja, da irgendwo gibt ‘s Probleme. Das kann man immer lösen, aber eine von uns, wenn sie im Stadtrat reinnehmen, aber vielleicht passiert auch, weil letzte Mal hab‘ ich auch schön meine Meinung gesagt. (1s). Man muss offen so sagen und muss ich auch nicht immer Recht haben, das mit meine Meinung. #01:46:18-3#

I: Aber es öffnet einem die Augen, könnt ich [mir vorstellen, dass des viele Deutsche gar net sehen, ja, dann, ja. #01:46:23-0#

A2: [Ja, dann, ja weil des sind intelligente Menschen und weil so ha‘m die noch nie geschaut, diese Perspektive ha‘m sie nicht geschaut, weil die ha‘m sehr unter sich diskutiert, aber du kannst nicht zum Beispiel wenn eine jetzt nach Türkei geht und da unten lebt und als ich Türke schau ich, werd‘ ich ganz anderster, die ganze, aber der hat andere Probleme, wo ich zum Beispiel die nie sehe. Und des genauso hier die Türken, die hier leben, ja haben auch andere Probleme als Deutsche würste diese Problematik nie sehen, zum Beispiel, ein kleine Beispiel geb‘ ich, wenn wir in der Türkei umziehen, kommst du von hier, andere Straße, wohnst du, meistens kochst du ein oder zwei Tage zu Hause nicht, weil die Nachbarn immer kommen und bringen. Is‘, bei uns ist üblich, aber in Deutschland ist **umgekehrt**, wenn du hier Umgebung umziehst, dann musst du ja zu deine Nachbarn was bringen, das ist Mentalität **Extrem**unterschied. Das s/sind Dinge, Kleinigkeiten, aber gravierende Unterschiede und wenn du so vorstellst, eine Deutsche denkt, „oh, was für arrogante Mensch, der is‘ gekommen und überhaupt nicht so bekannt gemacht“ und bei uns is‘ es ümgekehrt, der kommt der Nachbar zu dir, sagt „ich wohn‘ da“ und dann und bringt meistens, weil du ja neu gekommen ist, deine ganzen Dinge nicht, eingepackt, wird gekocht, gebracht und wenn man diese aber Mentalitäten

zusammen kennt, das is‘ manche Barriere schnell weg. Und das sind **nur** ein paar Kleinigkeiten. #01:47:54-2#

I: Aber die muss ma‘ erst ‘mal kennen, [um sie überhaupt lösen zu können, ja. #01:47:56-8#

A2: [Ja, wenn du aber in zusammen alle zehn Deutsche in eine Tisch hock‘, das können die nie wissen. #01:48:00-8#

I: Ne (verneinend), woher auch, ja. #01:48:00-6#

A2: Stimmt. Und deswegen sag‘ ich, da muss man bestimmte Städte schleunigst machen, weil Großstädte sind mittlerweile nicht mehr so schön. Und dann wird ‘s auch von Medien manche Dinge extrem Spitzen getrieben, wenn ein Fall wird, besonders die Bildzeitung macht es so extrem, dann wird es natürlich diese Personen so gemacht, dass sie fast alle Ausländer **so** wäre. Diese Schlägertyp und so weiter, wenn du, auf die Prozente wenn du rechnest, das sind vielleicht ein oder zwei oder drei Prozent und dann wirst du auf diese 97 Prozent suchst du ja auch noch, das finde ich teilweise nicht so ganz korrekt. Und das is‘ auch gefährliches Spiel, weil dann wirst du, liest du, „oh, schon wieder eine Schlägertyp hat alte Mann zusammen gehauen“, Grund weshalb wieso entstanden ist, wird ja nicht so formuliert, teilweise. Dann wird ‘s natürlich, dein Hass wird immer größer. Aber wenn ich ehrlich bin/ #01:49:13-1#

I: /Und keiner weiß, warum so genau. #01:49:13-1#

A2: Ja, wenn du zum Beispiel jetzt ehemalige DDR-Länder gehst, bei denen manche Städte sind **extrem** kriminell geworden. Ich habe schwarze Haare, ich kann niemals verbergen, dass ich Ausländer bin. Weil ich diese Autohandel habe, ich komme ja viele Städte. Genaus/in Plauen, elf Uhr Dresden, Chemnitz, Leipzig, wenn du diese Städte reinkommst, besonders Chemnitz, Erfurt oder Plauen, es is‘ Wahnsinn. Aber hörst du irgendwo ‘was? Nix. Dann merkst du schon, oh, warum wird Medien nur einseitig berichtet? Und das sind die Dinge, wo ich auch nicht verstehe ganz. #01:49:59-7#

I: Darf ich vielleicht noch eine Frage stellen? #01:50:00-4#

A2: Ja. #01:50:00-4#

I: Und zwar, die hab‘ ich dir (Anmerkung der Interviewerin: richtet sich an den beisitzenden, vorher interviewten Sohn A1) vorhin ja scho‘ ‘mal g‘stellt mit dem

Gegenstand (lacht). Ähm, wenn wir noch ‘mal so zur Geschichte zurück kommen, gibt ‘s denn irgendei/also eine Art Symbol oder irgendeinen Gegenstand, vielleicht auch in eurer Wohnung hier, den, den Sie mit Geschichte verbinden würden? #01:50:20-7#

A2: Achso. In diese Raum hab‘ ich keine. In die Türkei hab‘ ich auch keine, also dieses symbolmäßig nicht, aber in Herzen, im Herzen Halbmond ist für uns ein Symbol. Das ist die Symbol für uns, aber so groß hab‘ ich nicht zu Hause, aber des wertschätzen wir unheimlich viel auf diese türkische Flagge. #01:50:44-8#

I: (Lacht). Die gleiche Antwort wie Ihr Sohn. #01:50:45-9#

A2: Genau. Diese türkische Flagge, hmm, legen wir Wert, das heißt, f/wir haben ja Osmanen, haben wir andere Flagge gehabt. Wir haben ja immer diese Halbmond gehabt. Anderen Farbe, anderen Ton, dann haben wir nach diesen Ersten Weltkrieg haben wir dieses Halbmond mit Sternen und mit der rote Flagge hier entstanden, dies is‘ ja auch nicht zufällig entstanden, sondern, hmm, nach bestimmten Sagen, ob des Ganze so stimmt oder nicht stimmt, darüber kann man diskutieren, aber es gab einen Fluss und bei diese Krieg ist viele Menschen gestorben und diese Fluss war richtig von Menschenblut rot gefärbt gewesen und danach ‘s war diese Mond und Stern auf dieses Ding d‘rauf und deswegen ist dieses Symbol ist bei uns Türken unheimlich viel Bedeutung und teilweise richtige, richtige Fanatiker werden wegen dieser Flagge ihr Leben opfern. Sie das ist s/sehr Dinge aber so groß zu Hause haben wir keine. #01:51:58-6#

I: Ja, muss ja net so sein, [aber im Herzen. #01:51:59-5#

A2: [Aber dieses Halb/Halbmond is‘ für uns, für mich persönlich einen Bereich, wo ich immer sehr, da hab‘ ich immer Respekt, das hat aber ‘was, auch ‘was uns zu sagen. Und deswegen hab‘n auch diese unsere bei euch diese Rote Kreuz und bei uns ist dieser Halbmond diese Hilfsorganisation und so weiter. Dieses Symbol taucht überall auf. Nicht bloß, äh, bei den Türken, auch bei den Moslemen taucht immer wieder auf. Das ist die Dinger, das ist so ähnlich wie bei euch diese Kreuz in der Hals hängt, das is‘ so ähnlich, wenn wir das tragen würden ähnlicher Far/Form. Aber wir als Männer dürfen so ‘was nicht und als Ne/Figuren nehmen wir auch nicht viel zum Ding. #01:52:56-9#

I: Aber im Herzen? #01:52:56-9#

A2: Im Herzen ist schon ja, Halbmond. #01:53:02-5#

... (Demographischer Fragebogen der Eltern)

I: Vielleicht, ähm, also des, es is‘ ja immer bisschen schwierig, genau des was Sie sagen, wenn sich zehn Deutsche zusammen setzen, können s‘e eigentlich gar net ‘rausfinden, was vielleicht ähm Ihnen als Türke auch wichtig wäre. Deswegen stell‘ ich zum Abschluss noch ‘mal die Frage, ähm, hab‘ ich eigentlich überhaupt die **richtigen** Fragen g‘stellt, oder wenn Sie so des G‘fühl haben, es geht um Geschichte und um die Weitergabe von Geschichte, gibt ‘s jetzt noch irgend‘was was, was, was ich komplett vielleicht außer Acht g‘lassen hab‘ oder vergessen hab‘ oder was Ihnen noch [wichtig wär‘? #01:55:45-7#

A2: Nein, ich denke nicht. Ne (verneinend). Also ich weiß, dass ich, A1 ist intelligente Junge, also da hat er bestimmt diskutiert und er hat ja auch, wir reden ja viel miteinander, also ich denke schon, dass er ziemliche Fragen gestellt hat, so wie ich, [kann ich mir vorstellen, ich denke schon. #01:56:03-4#

I: [Ja, also ich bin sehr beeindruckt, muss ich sagen. #01:56:04-2#

A2: Und weil ich ja von Anfang bis Ende nicht in der, in der Thema bin, ich denke, da hab‘ ich keine Fragen. #01:56:15-4#

...

I: ... und ähm wenn du (Anmerkung der Interviewerin: richtet sich an A1) oder wenn Sie (Anmerkung der Interviewerin: richtet sich an A2) natürlich wissen wollen, was da ‘rauskommt, bei meiner ganzen Studie, des wird noch einige Zeit dauern, aber dann könnt‘ ich Ihnen des auch gerne zukommen lassen. #01:56:47-9#

A2: Hmm, ja. Lesen, ja, is‘ immer interessant, zu wissen, zum Beispiel, das sind die Dinge, is‘ immer interessant. #01:56:53-8#

...

A2: Weil des wird mir schon interessieren in dem Sinne wie die anderen Türken auch denken. Weil des is‘ so, ich bin vielleicht anders, viele sagen zu mir auch, ich, ich ticke bisschen anderste. Aber wird/ #01:57:26-6#

...

A2: Weil später, ja später wird mich schon interessieren, weil bei uns in der Zuhause is‘ immer Ziel, ich will Gymnasium schaffen, wenn du nicht schaffst, es is‘ immer so, man kann ja nie 100 Prozent Erfolg haben, aber Ziel ist Gymnasium und hab‘ ich

nicht geschafft, Realschulabschluss 50 Prozent, hab‘ ich Hauptschulabschluss 25 Prozent, ist alles Gewinn, aber Ziel soll es sein (1s) Gymnasium. Und des erste Ziel, Papas überholen, also der A1 hat mich schon überholt, indem er Realschulabschluss hat, auf dem Papier. Auf dem Beruf mich zu überholen, da müssen sie echt kämpfen, weil da bin ich auch gut. #01:58:20-0#

I: Na dann? (Lacht). Gas geben. Ja. Gut. #01:58:14-9#

A2: Das, da müssen sie üben, aber in der Schul/schulmäßig haben sie überholt, ich bin stolz auf denen, das was sie leisten, teilweise hab‘ ich Hut ab, das ist besonders bei dem, A1, dass er so gute Leistungen bringt ohne viel große Hilfe, ist schon beachtlich, wenn ich anschau‘, wie viel er auf dem Computer sitzt und spielt und der A4, ja, der macht sich auch tapfer, äh, aber, leidet bisschen von seiner Leistung von seine Bruder, merk‘ ich. Weil seine Bruder is‘ außergewöhnlich (1s) begabt manche Bereich und dann leidet immer der Mittlere schon. #01:59:08-3#

....

A2: Aber er hat aber eine Vorteil. Der is‘ der Erste, der in Gymnasium gekommen is‘, den kann er keiner mehr nehmen. So, des is‘ der Einzige in unsere Familie, alle drei Klassen besucht hat. Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Hat er steile Karriereaufstieg. Und manchmal, wenn ich zum Beispiel Meinung frage, frag‘ ich zu ihm, weil er alle drei Klassen gegangen sind. Und da hatt‘ ich einmal gefragt, was ist der Unterschied zwischen Hauptschule, Realschule und Gymnasium, und da hat er mir gesagt, „Papa, Hauptschule is‘ ganz schlecht“. Und da hat er Recht, teilweise hab‘ ich ‘mal gefragt, warum, weil die Kinder da drüben sind echt manche zum, zum Beispiel wollen in dem was sie nix haben, vielleicht finanziell nicht so gut geht oder sind nicht so intelligent und wollen die anderen auch in seine Niveau ziehen und Coolheit spielen und dann drücken die anderen auch und deswegen „Hauptschule“, hat er gesagt, „ganz schlecht“. Weil die anderen können das nicht wissen, weil der is‘ zum direkt zum Realschule gekommen, der ganz Kleine direkt zum Gymnasium, nur der war ja ein Jahr/ #02:00:16-2#

A3: /alle Schulen/ #02:00:16-2#

A2: /Aber trotzdem hat er schon mitbekommen, wie des ist, da auch. Und des auch manchmal interessant zu wissen. Zum Beispiel der war, wie war des, der war, Mitte der, vier Monate, vier Monate war in Hauptschule, der is‘ zu mir gekommen, einmal, „Papa, ich will mir diese Schule gehen“, zu mir hat er gesagt, dann hab‘ gesagt, „wieso“, „ja, des gefällt mir nicht“, dann, des war kurz vor zwei, zwanzig die musste ich zum Arbeit gehen, dann habe ich angerufen in der Firma und dann bin ich zu gleich zum Schule gegangen, zu seine Lehrer, hab‘ ich gefunden, seine Klassenlehrer, hab‘ ich ihm gesprochen, hab‘ ich gesagt, du musst mir helfen, i/wir wollen dieses Kind zum Realschule schaffen und dann hat er gesagt, okay, dann

hatte der **mit** uns zusammen gearbeitet, so ist er zum Realschule gekommen. Aber da hat er nicht gefallen, weil, das hab‘ ich später, ich hab‘ beobachtet, ich habe diese ganze Probleme weggeschaffen, da waren ein oder andere Kinder, ha‘m denen unterdrückt. (1s). In der Pausenhof waren ein paar russische Kinder, richtig, siehst du schon, die ha‘m schon seelisch und männlich gedrückt und da wollen, wenn ein Kind sagt, „ich will nicht Schule gehen“, dann **muss** Grund haben. Du kannst nicht wegschauen. Und der Kind sagt nicht, „der schlägt mich oder der macht mir so“, das sagt der nicht davon sind Stolzheit da. Aber darauf bin ich sofort reagiert und dann hat der Lehrer bisschen aufgepasst, ich schon und dann waren die Problem weg und so gegangen und danach hab‘ ich nicht erwartet, dass er so schnell zum Gymnasium schafft. Das war seine Fleiß. #02:02:01-3#

A4: Das war auch bisschen Zufall, dass da auf meinem Papier stand, ja, Beitritt, äh, Übertritt zum Gymnasium, ähff, kann sein/ #02:02:08-0#

A2: /Jaja./ #02:02:08-0#

A4: /und da ha/wa/bin ich nach Hause gekommen, hab‘ ‘s gesagt, da waren sie natürlich sehr glücklich, sofort Schule und anmelden. #02:02:17-4#

I: Waren alle sehr stolz [auf dich, oder? #02:02:17-4#

A4: [Ja. #02:02:17-5#

A2: Und des war sogar einen Tag vor, bevor unsere Urlaub, gell? #02:02:20-4#

I: Ja. Ein [richtiges Geschenk (lacht). #02:02:22-6#

A2: [Haben die Zeugnis bekommen und dann ka/gleich angemeldet und dann sind wir Urlaub gefahren. Dafür hatte er eine Geschenk von mir bekommen. #02:02:31-3#

A4: Ja. #02:02:31-3#

I: Ja schön. #02:02:34-1#

A2: Des Ziel musst du, muss sein, da musst du irgend‘ auch Belohnung geben. #02:02:40-3#

I: Ja, muss sich auch lohnen (lacht). #02:02:40-3#

A2: Ja, muss, muss, ja. #02:02:42-4#

A3: Die Kinder ja wissen ja net/ #02:02:45-4#

A2: /Leistung is‘ extrem/ #02:02:45-2#

A3: /die, die Zukunft sehen sie ja net. Und des sieht ja die Eltern und muss man ja Belohnung da sein, dass Kinder mehr was, also, wenn die erwachsen sind, **dann** merken sie, was die da gemacht ha‘m, dann werden die merken, [aber jetzt können sie ja nicht merken. #02:03:01-8#

A2: [Aber, aber, indem wie meine jetzt in auch Elternbeitrag[16] drinnen ist, so hat des alles noch **beflügelt**, die ganze Dinge. Und deswegen sag‘ ich, 50 Prozent ist die Mama Teil der Können und vielleicht eine Prozent ich. #02:03:17-9#

A3: Aha. #02:03:17-9#

A2: Ich lob‘ mich nie. #02:03:21-1#

A3: Ah du (lacht). Heute Abend nicht, aber immer sonst. #02:03:23-0#

A2: Nein nein, allgemein nicht, allgemein nicht. #02:03:24-6#

... (Smalltalk)

A3: Ich weiß es net, normalerweise immer lobt er si/sich selbst, aber heute? #02:03:32-9#

I: Heute dich, is‘ auch ‘mal schön, oder? #02:03:36-2#

A2: Doch, doch, ich lobe **immer** meine Frau in Gesellschaft. Doch schon. Auch zu Haus‘, man kann nicht eine Familie sagen, „oh ich bin sehr gut, und alle anderen schlecht, nur um meinetwegen, meine Hilfe sind alle gut“, das, diese Familie

16. Gemeint ist vermutlich der „Elternbeirat“.

funktioniert nicht. Geht nicht gut. Ja. Und alleine schaffst du auch Dinge nicht, zum Beispiel, den Gymnasium ehrlich, diese hohe Stoff, ich kuck ich mir a'mal an, ich habe wirklich keine Chance, denen zu helfen. Mir eine Wissen reicht nicht. Weil des sind schon Vorau/Mathematik bin ich sehr gut, Mathe, aber trotzdem jetzt mittlerweile, da seh' ich schon was für Stoffe die bekommen, ich müsste ja Zeit nehmen, dass da helfen zu können und die Zeit hab' ich nicht. #02:04:26-0#

A3: Wenn die Kinder nicht machen, muss man die Helfer finden. Zum Beispiel wenn ich suche eine Deutschlehrer oder -lehrerin, aber, Nachhilfe, gibst vielleicht ihm bisschen, aber/ #02:04:39-7#

A4: /Deutsch wär' toll, Englisch hab' ich scho', brauch ich eigentlich nicht mehr. #02:04:45-2#

A2: Aber in Deutsch müssen wir ihm was finden. #02:04:51-1#

A4: Ja. #02:04:51-1#

A2: Eine Lehrer finden. Ihm (Anmerkung der Interviewerin: über A1) braucht man nicht, er ist ruhig, hört zu, das ist seine Stärke, das ist unheimlich gute Voraussetzung, was Gott ihm gegeben hat, dass muss er da d'rauf stink[17] sein, weil jeder kann nicht hocken und fünf, sechs Stunden konzentriert seine Lehrer zuhören. Das ist seine Vorteil. Er weiß das noch nicht, er weiß das noch nicht, was für des eine Geschenk is', vielleicht irgendwann a'mal, wenn er in Uni ist, dann vielleicht schon dann. Weil der Uni bekommst du schnell schnell alles erklärt und kannst du zuhören, is' immer gut, wenn du nicht, dann hast du **Problem**. Da hat er gute Vorteil. Aber nur schlechte ist, er schreibt links. #02:05:33-0#

I: Oh, ich auch. #02:05:34-0#

A2: Aber sch/äh, bedeutet du schreibst langsam. #02:05:39-1#

... (Diskussion über links oder rechts schreiben)

A2: Ich hatte auch links in ersten, zweite Klasse in der Türkei geschrieben, weil ich meine rechte Hand gebrochen war. Deswegen konnte ich links und rechts bisschen

17. Vermutlich meint der Sprecher an dieser Stelle „stolz“.

schreiben. Links schreib‘ ich, aber links nimmst hier so (Anmerkung der Interviewerin: demonstriert Schreiben mit der linken Hand von oben)./ #02:06:15-8#

I: /ja viele, ja genau. #02:06:16-1#

A2: Muss du Stift, ne/le/le, lesen was du schreibst, gell? #02:06:19-3#

... (Fortsetzung Diskussion Rechts-/Linkshänder)

A2: Also, jemand der rechts schreibt, hat immer Vorteil gegen die Linkshänder, kannst du machen, was du willst und wenn du natürlich von der Natur aus bisschen langsam bist, wie mein A1, dann hast du natürlich, doppelt Probleme. #02:07:32-0#

A3: Zum Beispiel alle Sachen, zum Beispiel Haushaltsgeräte, die ha‘m alle für Rechtshänder gedacht. #02:07:36-6#

... (Fortsetzung Diskussion Rechts-/Linkshänder)

A3: Essen kann ich mit rechts. Essen kann ich. Weißt du, bei unsere, äh, [wie sagt man/ #02:08:05-3#

A2: [Linke Hand wird nicht, äh, rein gesehen. #02:08:07-4#

A3: Ja, und deswegen, als ich klein war, ha‘m s‘e immer gesagt, also, „mir rechte Hand essen“. Essen tu‘ ich immer mit rechte Hand, aber vorbereiten mit linke. Aber, so wie vorhin gesagt hab‘, alle Sachen sind für Rechtshändler gedacht, zum Beispiel als ich klein war in Dorf, hab‘ ich ja mit mein‘ Oma gewohnt. Dann wollten wir, die grüne, ähm, Garten, ähm, otlar kizmek neyide? #02:08:35-0#

A2: Achso. #02:08:38-2#

A3: Hmm, Dings, ähm/ #02:08:38-7#

A1: /Gras? #02:08:39-6#

A3: Ja, Gras, wollte ma‘ mit so, so eine Dings, ähm/ #02:08:44-1#

A4: /Sichel./ #02:08:44-1#

A1: /Säbel, Sichel. #02:08:44-2#

A3: Sä/ja, aber des, des is‘ auch für Rechtshändler gedacht/ #02:08:52-7#

A2: /Ja, du bist schwacher [mit da, ich weiß. #02:08:51-1#

A3: [Ich war ja Linkshä/ich war ja Linkshänderin, so anderes ‘rum musste es drehen, ich hab‘ immer meine Finger geschnitten. Ja. Hat [viele Nachteile. #02:09:04-9#

A2: [Ja. #02:09:04-9#

... (Fortsetzung Diskussion Rechts-/Linkshänder)

A2: Ja, die sind in Bayern sind die härter die Schulen. #02:11:48-3#

A1: Ja, früher war ‘s noch härter. #02:11:50-1#

A2: Ja ist trotzdem härter, teilweise, wenn ich so anschaue, sind hart. Merkt ma‘ scho‘. #02:11:53-5#

... (kurze Unterhaltung über die Schule von A1)

A2: Seine Stimme (Anmerkung der Interviewerin: gemeint ist A4) sind auch schöner, nicht wie meine (Anmerkung der Interviewerin: die Familie lacht), aber ist von der, meine Vater seine Mutter war sehr gute Stimmen gehabt haben, weil der hat immer Dörfern gesungen, vielleicht hat er auch bisschen was bekommen. Die Wike/äh, Ki/ bekommen, äh, von der Eltern auch bisschen was von den Omas und Opas. #02:14:31-6#

... (kurze Unterhaltung über das Gesangstalent von A4)

A2: Und du bist auch sprachenbegabt, weiß ich/ #02:15:28-5#

A4: /Ja, des/ #02:15:28-5#

A2: /stimmt/ #02:15:29-7#

A4: /Franz/äh, Englisch mag ich sehr. #02:15:29-7#

A2: Von unserer Familie Sprachenbegabster bist du, das weiß ich, weil der kann die Wörter besser ‘rausbringen. Gegen die anderen drei, ist seine Stärke. Seine Stärke (Anmerkung der Interviewerin: A1) ist Zuhören/ #02:15:44-0#

I: /Ja, und Geschichte (lacht). #02:15:44-0#

A2: Der ganz Kleine ist der Fleißigste. Ist der Fleißigste. #02:15:47-6#

A1: Geschichte weiß ich auch noch net, ich hab‘ erst, äh, vor einer Woche die Klausur geschrieben gehabt. Ich hab‘ sie noch nicht bekommen gehabt, also kann ich net sagen, ob ich jetzt momentan gut steh‘ oder schlecht. #02:15:59-2#

A2: Doch, ich denke schon. #02:16:00-0#

... (kurze Unterhaltung über die schulischen Leistungen von A1)

A2: Das is‘, meine zum Beispiel, mein Gebiet is‘ ja auch, ich kaufe und verkaufe Aut/ ich kenne jeden Tag Menschen und das macht mich ja auch, Wissenschaftler (Anmerkung der Interviewerin: A3 lacht). #02:16:19-9#

I: Psychologe, oder? (Lacht). #02:16:19-9#

A2: Ich erkenne von einen Menschen, von einen Menschen, die Auto kaufen will oder verkaufen will. Oder die Geld nötig hat, das habe ich, das sehe ich. Sie kommen zu mir und wollen sie ihr Auto verkaufen. Und sie ‘s tun oder wollen nicht zeigen, dass sie nicht unbedingt verkaufen wollen, ich erkenne das. Von Mimik, die Bewegungen, die Haltungen, das seh‘ ich. Aber ich zeige nicht, dass ich sehe, sonst wäre ich ja nicht gute Käuf- und Verkäufer. #02:16:49-7#

... (Smalltalk über psychologische Fähigkeiten von A2)

A2: Meine Schwächpunkt is‘, ich breche die Menschen sehr oft bei/s, wenn sie anfangen, weil ich **viel** rede, das ist zum Beispiel, ich habe die Führungskraft. #02:17:15-3#

... (Fortsetzung Smalltalk Eigenschaften von A2)

A2: Wissen hat er (Anmerkung der Interviewerin: A1) schon, Allwissen hat er viel, das stimmt, das stimmt. Woher der ‘s hat, sogar eine hatte gesagt, „woher der hast?“, da war ja eine Besuch bei uns, hab‘ ich hat er gesagt gewundert, hab‘ ich gesagt, „vielleicht, äh, so wie ich“, ich habe auch viel Allwissen, aber von was kommt des, ich lese wenig (1s) Bücher, wenig Dinge. Früher hab‘ ich gut gelesen, aber jetzt so Tage zum Beispiel lese ich viel **Zeitung**. Das reicht dir manchmal auch. Du musst ja auch nur, musst du wissen, wichtigste Sachen, zum Beispiel, wer regiert Deutschland? Frau Merkel. Und wie ist Familienstand, wenn du über diese Dinge, ein wichtiger Punkt, wenn der Innenminister seine Onkel, was er macht, das will doch keine Mensch wissen. Aber was die Innenminister, wie der heißt und was er macht, wenn du das dir merken kannst, dann hast du so viel Allwissen, da kannst überall mitreden. Und das kannst du ganz einfache Zeitung lesen dir beibringen. Das ist nicht einmal so viel. Man muss nur wissen, was musst du lernen, was musst du dir merken. Und dann wenn du bisschen weißt/ #02:18:48-1#

A3: /Was merken? Angela Merkel. #02:18:48-1#

A2: Ja, ge/is‘ schlaue Frau. Was war sein Vater? Wo hat er zum Schule gegangen? Wo hat er gelebt, das sind ein paar/ #02:18:56-8#

A3: /Sie/ #02:18:56-8#

A2: /kleine Fakten, dass er jede Mensch, wenn so denkt, kann er merken, sein Vater war, eine ‘farrer, oder? #02:19:07-6#

A3: Ja. #02:19:07-6#

I: Weiß ich net. #02:19:07-6#

A2: Des zu, in denen Dinge hab‘ ich überall Stärken, deswegen, wenn wir in Gesellschaft sind, da kann ich immer locker setzen, sie war in der Schule sehr gut, Durchschnittsnote von? Eins Komma [Null, in Gymnasium und seine/ #02:19:25-7#

I: [Null, wahrscheinlich. Sie hat Physik studiert/ #02:19:25-7#

A1: /[Genau ja. Sogar Doktortitel. #02:19:28-4#

A2: [Genau, in Physik, hat er eins Komma, eins Komma drei abgeschlossen seine Uni, da könnte ich mich irren, aber Wahrscheinlichkeiten, da ich de‘ Hun/Treffer is‘ 90 Prozent, das macht mich immer in Gesellschaft in voran. Und das sind aber nur Dinger und wenn du mir bisschen mehr frägst, wenn du über die Ahnung hast, dann würde ich passen, aber ein paar Grundkenntnisse reicht immer, wenn der andere nix weiß, dann bist du halt dort König. Das is‘ immer die Dinger und das is‘ so, wenn des auch, so lernst, in diese System, dann coinst du immer Punkte. Man muss nicht **alles** wissen. Man, wenn ich, wenn Biographie von der Frau Merkel lese, dafür habe ich die Zeit nicht und auch die Kapazität nicht, das zu lernen, weil ich so schlaue Mensch bin ich nicht, wenn ich vor jeden so viel wissen muss. Da brauchst ewig lang. Genauso wie zum Beispiel diese regierender Mann von der Türkei, dieser Ding, hab‘ ich d‘rüber viel Information geholt, warum hat diese Erfolge, warum ist dieser Mann so stark, hab‘ ich geschaut. Es wird nicht dieser Mann erfolgreich. Bevor er gekommen ist, hatte Türkei nirgendswo ‘was zu sagen gehabt/ #02:20:44-6#

A3: /Ja. Leider/ #02:20:43-3#

A2: /Jetzt zum Beispiel, egal seinen Wort wird jede Medien wichtig genommen, auch in deutsche Medien. Wenn irgendeinen Land sagt, schau über dieses Ding, wird wichtig genommen, das ist, das zeigt, dieser Mensch hat Persönlichkeit. Und das ist schon, wer was der wo **hin**gekommen ist, ich sage, extreme Leistung, egal was er, manche sagen, „es war nicht gut“, sag‘ ich, „was muss ein Land noch machen, innerhalb von kurzer Zeit, das zu erreichen?“ Meine Augen ist, das reicht schon, das alle anderen, lass man auf die Seite und nur allein dies, reicht für sein Erfolg. Ich hab‘ geschaut, der war in der Schule, Klassensprecher geworden, gewonnen, Bürgermeister wo er gewohnt, Istanbul, hat niemand erwartet, dass er das erreicht, hat gewonnen, egal, wo er reingegangen ist, hat **immer** gewonnen. Also dieser Mensch **muss ‘**was haben, das zu erreichen. Es, allein nur Glück, gibt ‘s so ‘was nicht. Also die Leute, die näher mit ihm zusammen sind, wissen was für Können der hat, aber wir könnten nie von, von der aus, Fernseher aus, heraus bekommen wirkliche Stärke, aber wenn ich einmal Schröder seine Buch gelesen hab‘, wie dieser Mann gesprochen hat, der ist sehr gute befreundet hat er gesagt, sehr intelligenter Mann. Er schreibt auch nicht, weil Schröder für meine Augen war ja sehr intelligente, ich sage sogar noch intelligenter wie Merkel. Man hat ihm ‘runter genommen, weil er mit dem Irakkrieg nicht einverstanden war, hat er ja gesagt, „das finde ich nicht richtig wie ihr macht“ (1s) und das war der Grund, warum er weggehen musste, tatsächliche Grund. Weil die Ameri/hat die Rückendeckung weggenommen, geholfen, Merkel, gegen ihn zu und trotzdem war extrem knapp, mit 500 000 Stimmen oder 490 000 Stimmen Unterschied hat er gewonnen und wenn du so anschaust, diese Dinge, das ist so wie fünf Stimmen mehr ähnlich, so gewonnen, nicht deutlicher und trotzdem nicht gereicht, weil er sehr intelligenter Mann, teilweise meine Meinung nach, zum Beispiel diese jetzt, hat man sich natürlich die Menschen ha‘m sich anderster gemacht die ganze Dinge, diese zum Beispiel Leihfirman, Ausnutzerei, aber des System war ja so oh so, er wollte zum Beispiel schüchterne Menschen für jemand ihm Arbeit sucht, Ziel gewesen, und natürlich, dann hat man die anderen Schlauen, jetz‘ nütz‘ ich anderster. Aber ich

weiß es, viele Menschen trauen sich nicht hinzugehen, zu fragen, „hast du Arbeit für mich?“ oder Bewerbungen zu schreiben und so weiter. Und dafür machen ja die Leihfirma diese ganze Dinge. Des hat er ja gut erkannt, also nicht schlecht gewesen, aber **Führung** is‘ schlecht. Man kann das auch nicht erwarten, aber manche Dinge was ‘er Mann gemacht hat, fand, finde ich gut. (2s). Frau, diese Frau regiert nicht schlecht, aber ich sage, er macht ein paar Fehler. Er sieht diese zum Beispiel, diese Minderheit, ki/stimmt, des is‘ Minderheit, die Ausländer in, in Deutschland is‘ Minderheit, die wird nich‘ so genau gekuckt, Meinungen gefragt und das is‘ vielleicht irgendwann a‘mal Knackpunkt. Wenn man zum Beispiel in Osten nicht etwas unternimmt, dann geht dieses Land noch mehr kaputt. Diese, weißt du, Hass führt Hass. Bringt nix. Das heißt, wenn ein Mensch Gegenübersitzende als Mensch nicht sieht, sondern nur Nationalitäten, dann führst du keinen Ziel mehr, dann kommt nur noch Hass und wenn du mir weh tust, dann tu‘ ich dir auch weh und wov/was kommt davon? Noch größerer Hass. Und davon kannst du nix erreichen, deswegen muss man im Köpfen was kwes wegschaffen. Man muss fragen, warum haben diese Menschen diese, weil bei uns in der Firma eine angefangen, der war richtige Rechtsradikale, aber richtige, keine grüß‘, der Stiefel gehabt, Dinger, weißt du, Argumenten, dann war die, Dinger, und den Mensch ist seelisch krank, den kannst du fast nicht mehr retten. Kannst du machen, was du willst, aber noch mehr so von dieser Krankheit zu befallen zu lassen, da musst du ‘was machen. Und wenn du nicht machst, dann passiert folgendes, wie in Großstädten schon passiert is‘, dann Wertus, dass is‘ hier Türkengebiet, das is‘ Deutschengebiet, das is‘ Russengebiet, italienische Gebiet und weil ich von dir Angst habe, kommst du in meine Revier nicht und dann hast du von mir Angst, kommst du in meine Revier nicht und dann komm‘ diese sch/Blockade. Das sind, natürliche Abwehr von Menschen. Und wenn du siehst, gegenüber den Mensch, dass gleiche Blutgruppe hat und denkt fast Gleiche, auch wenn andere Glaube hat, Systeme, der hat, jede Mensch hat gleiche Leiden, vielleicht Vater krank, Mutter krank, oder Geldsorgen, oder diese Sorgen oder andere Sorgen, jede Mensch hat ein Sorgen. Und wenn du so betrachtest, dann hast du diese außergewöhnliche Stolzheit von Naturalismus nicht mehr. Und wenn jemand außergewöhnlich stolz sagt, „Ich bin Türke.“, da hab‘ ich immer bisschen so Bedenken. Stolzheit führt nix. Außergewöhnlich. Man soll sagen, „Ja ich bin Türke.“, okay, kannst du auch stolz sein, auf deine Nationalismus, aber nicht extrem. Extrem is‘ immer gefährlich. Das sind die Dinge, vielleicht nächsten zehn, 20 Jahren zum Beobachten ist. Du merkst schon, hier in X. (kleine Stadt in Süddeutschland), du merkst schon in Z. (Stadt in Süddeutschland), wie viel da Unterschiede gibt. Die Leute in Z. sind viel viel lockerer. Hier ist eher noch Bauer, ich sag‘ immer Bauer. #02:26:50-5#

I: Ja stimmt (lacht), ja, würd‘ ich auch so sehen. Und selbst Z. is‘ ja noch klein, also, [ja. #02:26:58-8#

A2: [Ja, und auch in Z., weil des so viele Studenten und Studier/Professoren und so weiter gibt, Bildung‘niveau is‘ höher und die Leute, die Bildung‘niveau höher is‘, is‘ der Hass is‘ auch anderster. Da hab‘ ich sogar mit einen unterhalten gehabt, der war sehr intelligenter Mann, seine Meinung hab‘, hab‘ ich gesagt, „stimmt, so ähnlich hab‘ ich mir auch gedacht“, hat er gesagt, „ein Arzt wird nicht dich hassen“,

hat er gesagt, aus dir gesagt, „weißt du warum, weil der er is‘, er verdient besser wie du, er hat bessere Feld, besseres Studium, weil er sieht dich nich‘ als Konkurrenz. Und deswegen hat er gegenüber dich keine Hass. Aber, wenn du auch Arzt bist und er is‘ Arzt und du bist schlauer wie den, dann kommt die Eifersucht“ und dann hast du auf einmal wieder doch diese Ausländerfeindlichkeit, auch die sind intelligent, zeigen nicht, aber des in **dem** Moment is‘ da. #02:27:53-6#

I: Die Konkurrenz einfach dann, oder, ja? #02:27:53-6#

A2: Genau, des is‘ Konkurrenzkampf. Des hat man ja bei den ersten Menschen gehabt, „der hat die schönere Frau und ich habe die hässliche Frau“, haben sie Bruderstreit gehabt. Das sind, bei eure Glaube steht genauso drin in eure Buch, wenn man genau schaust/ #02:28:09-4#

A3: /Adam und Eva. [Die erste Kind/ #02:28:09-4#

A2: [Seine Söhne haben ja gestritten wegen (1s) schöne Frau, oder hässliche Frau, wissen wir nicht, aber, Streit is‘ gefunden und da siehst du ja schon, is‘ der ersten Menschen, wenn sie das machen, warum sollen wir besser sein, was macht uns besser? Nix. Und so genau, mit Uhr ticken wir auch. #02:28:32-9#

... (kurzer Smalltalk über Neid)

A2: Und das wegzuschaffen, musst du mehr Toleranz zeigen können. Wenn du diese Toleranz hast, dann gibt ‘s auch keine Hass mehr. Aber des wird der, noch nicht wegschaffbar sein, man kann minimieren vielleicht, indem man zum Beispiel auch falsche Politik, falsche Medienberichte, alles wenn man verzichtet, dann kommt man eher in richtigen Weg, zum Beispiel, ich finde gut, dass sie die Namen nicht schreiben im Zeitungen, wenn sie zum Beispiel Unfall haben oder Sch/ Schlägerei, **aber**, manche Zeitungen schreiben Namen nicht, aber **deuten** da d‘rauf, dass er Türke oder Araber ist oder Russe ist, was weiß ich, gell, das ist zum Beispiel falsch meiner Ang/meiner Augen. Da, was nützt dir, wenn du nicht Namen nicht schreibst und trotzdem dorthin deklarierst. Find‘ ich schon bisschen komisch. #02:29:40-3#

I: Naja, vor allem tut ‘s nix zur Sache, [also des is‘ total (1s) ja/ #02:29:41-7#

A2: [Nein, des is‘ sogar noch schlimmer, das heißt du tust die einen Volk unter diese ganze Last rein. Das sind die Dinger man sollte diese vermeiden, wenn wir miteinander leben wollen und/ #02:29:53-6#

A3: /du hast noch fünf Minuten Zeit. [Muss arbeiten gehen. #02:29:56-9#

A2: [Ja, ich muss dann gehen. Ja. #02:30:00-5#

... (Smalltalk)

A1: Dieses Problem sieht man ja auch in Frankreich zum Beispiel als dieses neue Gesetz Entwurf kann, dieses Genozid-Gesetz, was ja gesagt, dass, wer leugnet, dass die, äh, Türken oder die Osmanen den Völkermord von den Armeniern leugnet, machen sie sich gesetzwidrig, also, es is‘ gegen des Gesetz. Und des hat zum Beispiel auch sehr viele Aufruhren gehabt und jetzt auch, ähm, hat man auch gemerkt gehabt, dass, äh, die Ausländerfeindlichkeit in der Türkei gegen Franzosen deshalb extrem gestiegen is‘. Zum Beispiel es gab ‘mal, äh, bei Fernsehsendungen begrüßt man ja zum Beispiel auch Talentshows, gell. Ähm, gab ‘s so ‘ne Gruppe, die hat da ‘n Vortrag gemacht und dann hat man, des war auch mehreren Ländern und dann hat man immer die Namen gesagt und die Länder und dann hat man den Applaus gemessen gehabt, hat man Applaus gesehen, z/war immer bei jeden gleich, aber als dann der Franzose kam, war der A/Applaus auf einmal weg. Man merkt da scho‘, ja, weil, die, man ‘s, manchen ‘s ma‘ sehr misstrauisch, wenn man, also, man kann einfach so ‘was nicht verzeihen, wenn man so ‘n Gesetz entwirft und danach immer noch behau/immer noch des hält, weil so, es gab sogar noch sehr viel Kritik von der Türkei nach Frankreich, man hat sogar die Zusammenarbeit unterbrochen gehabt. Und des führte ja dann wieder zu Hass und dann immer mehr und des machen die Franzosen, haben des ja auch als Wahlmittel benutzt jetzt, ja, wir nehmen die Türkei nicht in die EU rein, wählt uns, und man benutzt jetzt den Hass sozusagen jetzt als Wahlmittel und des führt jetzt, wird jetzt, irgendwann ‘mal platzen, irgendwann zu Problemen führen, großen. #02:32:03-3#

A2: Genau. 1915, das war interessante Jahr. Aber so wie er is‘, is‘ er nicht. 1915 mit der Armenier, gell? Zum Beispiel da muss ich auch zum Beispiel sagen, Armener, Osmaner hat die Struktur gehabt für meinen Begriff damaliger Zeiten sehr gute Struktur, das heißt die Armener haben die höchste Stufe gehabt. Höchste Stufe bedeutet, diese Leute hat man als sehr intelligent gezeichnet und die haben die Elite-Truppe, das heißt außer, außer Türken zum Beispiel, die sind, die Armener diese erste Stelle gekommen. Deswegen ha‘m von dene‘ viel Ingenieure und so weiter und so viele gehabt. Auch, äh, sie müssten aber zum Militär nicht gehen, weil sie andere Staatsgehörigkeiten haben, also müssten sie nicht Erste Weltkrieg mitmachen. Okay, das hat man gefunden und dann nach dem, äh, Krieg, is‘ Folgendes passiert, weil die viele nicht gezogen sind, die sind von der Krieg gekommen sind, die Armee is‘ auseinander gegangen, dann hat man gesehen, dass die Leute, diese innerliche Hass gehabt hat und nächtliche Morde gefunden is‘, dann is‘ der Staat für meine Begriff etwas gemacht, für meine Begriff richtig, die ganze Armener zusammen getan, die zum von Schwarze Meer und andere Stelle und dort und des in eine Ortschaft bringen. Okay, aber damalige Zeiten, man sagt nie Wahrheit, zum Beispiel die Armenier nicht ganz. Damalige Zeiten ist die

Transportmittel nicht wie heute. Wir ha'm zum Beispiel, ich sage so, wir haben **eigene** Militär, in 1915, haben wir in Berg Ararat 35 000 Soldaten gestorben, weil über den Winter, sind [auch Völkermord gemacht. #02:33:47-8#

A3: [Nein, 250 000. #02:33:50-0#

A2: 35, offizielle Zahlen, ich gehe **immer** offizielle Zahlen, unoffizielle Zahlen schätzt man, das er 50 000 is', eigene Soldaten haben wir auch Völkermord gemacht, nein, diese Transport wo da gefunden is', sind viele dabei gestorben, das stimmt, von der Kälte, von der Ernährung und so weiter und da d'rauf werfen sie uns vor, dass wir Völkermord gemacht haben. Aber das stimmt nicht so wie er ist. Und warum sagt er zum Beispiel Türkei nicht, mach', sollen die Wissenschaftler zusammen kommen und sollen diskutieren, soll man das Ding nach, aber nicht die Abgeordnete, sagt er, was weiß da ein Abgeordneter, nix. Verstehst du, ich hab' **bisschen** studiert, ich weiß auch nur Minimalste, aber trotzdem viel mehr, wie die Leute überhaupt reden, die wissen manchmal in die Fernseher kommen und reden, verstehen Null. Du hast ein Krieg gehabt, wir ha'm 1914 alle Militär aufgelöst, weil Deutschland kapituliert hat, du hast mit den gekämpft, ha'm wir aufgegeben, der Türkei Osmaner hat gekämpft, wie viel Felder, Deutsch hatte nur eins, wir haben Türkei so groß' Land (Anmerkung der Interviewerin: A2 zeichnet die Länder auf ein Blatt Papier), Osmaner, hier is' Istanbul, da hat er hier gekämpft in Algier, Libyen, Jemen und was weiß ich, russische Gebiet, diese Gebiet, Bosniengebiet, 25, **25** Stellen hat der Osmaner gleichzeitig Krieg geführt. 25 Stellen und kein einzige Schlacht verloren, bei 25, viele gestorben, und als die Deutschland kapituliert hat und wir ha'm so viele Felder gekämpft, hat er gesagt, „Osmaner, wir finden auch Frieden indem wir auch kapitulieren." und dabei hat man, meine Begriff, vieles Unrechtes auch getan. Die Engländer is' nur gegangen dieses Ölfelder von Kerkük. Das waren osmanische Gebiet, hat man genommen leichter zu kassieren, weil 's Öl/f, Stelle hat des Dinge interessiert, die anderen Stellen so geteilt, die Franzosen sind gekommen, diese Algier, Libyen und so weiter, ha'm geteilt, überall geteilt worden, verstehst du, uns is' nur geblieben was jetzige Türkei, aber auch schwer zurück erobert. Wir haben richtig bei der Ersten Weltkrieg auf Existenz gekämpft. Und die Leute, die zum Beispiel wo wir als Türke wirklich Status gegeben haben wie die, die Armenier höchste Stufe, 19. Jahrhundert is' in Istanbul keine Lokführer von der Türken gegeben, keinen Händler gegeben, da waren Griechen die Händler, die Armener sind Händler, die Türken waren alle **Bauer** oder Krieger, haben wir so viele Rechte gegeben und trotzdem haben wir die Nachteil bekommen und dann hatten wir natürlich jetz' erholt, aber ganz schwer, wir haben zum Beispiel einen Krieg geführt in Çanakkale und da sind, weißt du wie viele Studenten gestorben? Da hat man sogar gesagt, wir haben diese Krieg gewonnen, aber in Wirklichkeit haben wir eine national verloren, weil laute junge Studenten waren, in, in Istanbul und überall, des waren Ingenieure und sol/alle hohe Leute, sind gestorben, da sind eine Volk gestorben, den wieder zu bekommen, hat Türkei fast 100 Jahre gebraucht und wir brauchen immer noch. (1s). Und wünsche Ihnen schönen Abend. Tschüss. #02:37:12-9#

... (Smalltalk, Verabschiedung)

B Transkript B

Code	B
Datum des Interviews	26.01.2013
Dauer des Interviews	01:14:43
Zeitraum der Transkription	09.02. – 19.02.2013
Interviewort	X. (Kleinstadt in Süddeutschland), im Haus der Familie
Interviewerin	Anna Schrack
Teilnehmende Gesprächspartner*innen, demographische Variablen	**B1:** B1 ist 21 Jahre und der älteste Sohn der Familie und einer der beiden Hauptgesprächspartner im Interview. Aktuell studiert er in einer Stadt in Süddeutschland Orientalistik im dritten Semester. Er wurde in W. (Stadt in Süddeutschland) geboren, besitzt die türkische Staatsbürgerschaft, überlegt aber die deutsche Staatsbürgerschaft anzunehmen. Er ist Moslem.
	B2: B2 ist der 16-jährige Bruder von B1 und der zweite Hauptgesprächspartner im Interview. Er besucht die 11. Klasse des Gymnasiums in X. (Kleinstadt in Süddeutschland), wurde ebenfalls in W. (Stadt in Süddeutschland) geboren. Er besitzt die türkische Staatsbürgerschaft und ist Moslem.
	B3: B3 ist die Mutter (44), die ich in einem interkulturellen Kreis kennenlernen durfte und die das Familieninterview ermöglicht. Sie lebt seit 34 Jahren in Deutschland, wurde in der Türkei in Yozgat geboren und ist türkische Staatsbürgerin und Muslimin. Sie ist verheiratet und hat drei Söhne. Sie hat einen Hauptschulabschluss und ist Hausfrau.

	B4: Der Vater B4 (46) spricht nicht im Interview, sitzt aber die meiste Zeit dabei, wirkt teilweise etwas genervt. Im Nachhinein stellt sich heraus, dass er kein Deutsch spricht. Auch ein Smalltalk zwischen ihm und mir als Interviewerin ist nicht möglich. Er ist derzeit arbeitslos.
	B5: Der jüngste Sohn ist während des Interviews nicht anwesend. Bekannt ist, dass er die Realschule besucht hat und seitdem zu Hause ist.
Kurze Zusammenfassung der Interviewsituation/ Auffälligkeiten	Das Interview findet im Wohnzimmer der Familie statt, zunächst sind alle Familienmitglieder außer B5 anwesend, B2 verabschiedet sich frühzeitig. Im ersten Teil erzählen B1 und B2 gemeinsam, im zweiten B1 und B3. Bemerkenswert ist, dass sich B1 und B2 sehr unsicher sind (auch B3 wirkt im Vorgespräch schon etwas skeptisch), äußert Bedenken etwas Falsches zu sagen oder etwas zu erzählen, das für meine Arbeit nicht hilfreich sein könnte. Diese Unsicherheit unterbricht auch immer wieder den Interviewfluss. Im Allgemeinen ist die Atmosphäre sehr gastfreundlich und herzlich, obwohl ich die Familie nicht und B3 kaum kenne.
Mitgebrachte Gegenstände	**B1/B3:** Gebetsteppich, Rosenkranz, Familienfotos von B1 und B2

... (eigene Vorstellung und Vorstellung der Studie)

B1: Okay, willst du anfangen, du bist ja noch Schüler (lacht), kannst di‘ [an den Lehrplan noch eher erinnern. #00:01:53-2#

B2: [Ja und ich hab‘ auch weniger Zeit als du. #00:01:53-1#

B1: [Kannst ja bisschen was sagen. #00:01:55-4#

B3: [Ja, er, er muss ja dann auch gehen und er soll wahrscheinlich erst anfangen. #00:02:00-9#

B1: [Naja, kommt d‘rauf an, soll er jetzt, soll er jetzt grob sagen, [was wir jetzt am Lehrplan ändern wollen würden, oder? #00:02:07-0#

B2: [Ja oder geht des auch gemeinsam? #00:02:01-7#

I: [Könnt auch gemeinsam, des is'/ #00:02:04-7#

...

I: Genau, also was euch, ähm, besonders wichtig an Geschichte wär', was ihr auch findet, dass vielleicht in der Schule oder in der Uni vermittelt werden sollte oder vielleicht auch, was ihr von euren Eltern wisst, was euch wichtig is', was vielleicht aber in der Schule net vorkommt. Genau. Vielleicht, ähm, ich hab' mir noch so 'ne (lacht), ähm, ich hab' 's dir (Anmerkung der Interviewerin: gerichtet an A3) am Telefon glaub' ich 'mal g'sagt, manchmal is' es einfacher, we' ma' sich irgendwie erst 'mal 'was, 'was vorstellen kann dazu. Ähm, vielleicht gibt 's irgend'nen Gegenstand oder irgend'was, ein Symbol für euch, des ihr mit Geschichte verbinden würdet und ähm, des euch auch wichtig is'. Des für euch irgend'ne Bedeutsamkeit hat. #00:02:46-1#

B2: Na, Symbole eigentlich net wirklich. Aber halt, ähm, was ich an dem Lehrplan so ändern wollen würde, wär', dass die beiden Weltkriege eigentlich besser erläutert werden und noch mehr ausgeführt werden und alles, weil dann, des wird halt teilweise nur ang'rissen und dann kommt schon des nächste Thema und ich würd' halt vor allem beim Zweiten Weltkrieg weng genauere Details wissen. #00:03:12-6#

I: Ja. Was zum Beispiel, also was fehlt dir da? #00:03:16-5#

B2: (Schnauft). Ja, eigentlich wird des ja nur aus der Sicht von Deutschland betrachtet und ich würd' auch gern wissen wie andere Länder des, sich da verhalten haben und was die da empfunden haben und alles. Des würd' ich gern wissen, also vom Zweiten Weltkrieg her, (1s) auch beim Ersten natürlich. #00:03:38-3#

B1: Ja, der Unterschied bei mir is' jetz' halt, ähm, als Student, ich mach' ja, ähm, Orientalistik im Hauptfach und ähm, da ha'm wir natürlich auch viele Seminare, die, ähm, auf geschichtlicher Basis eben ruhen und ähm zum Beispiel hab' ich ein Seminar das heißt „Deutsche Präsenz in der Türkei im 19./20. Jahrhundert" und ähm, da kommen jetzt halt zum Beispiel so Sachen, die mich auch interessieren würden, ähm, wie 's den Deutschen damals in der Türkei ging, warum die in der Türkei waren, jetzt haben wir ja die ganzen Sachen gelernt, dass, ähm, mit den Juden, warum des halt alles passiert is', warum die Deutschen verfolgt wurden, warum sie in die Türkei flüchten mussten, wie 's denen dort ging, wie 's dann in Deutschland, wie 's dort aussah, wie 's in der Türkei aussah, dass eben, was **er** (Anmerkung der Interviewerin: mit „er" ist B2 gemeint) jetzt g'rad' angesprochen hat, die Sachen auch bisschen von 'ner anderen Perspektive zu sehen, auch von

der türkischen, aber des reicht natürlich auch nicht, weil, ähm jeder kann sich ja, weil wir machen auch oft so, ähm, über Autobiographien und des sind ja auch gar nicht so sichere Quellen aber des war halt auch so die Sachen, die in der Schule bisschen gefehlt haben, find‘ ich, weil, ähm, klar, unter Geschichte versteht man eben erst Erster, Zweiter Weltkrieg, Hitler und so Sachen, aber so Themen wie Migration, ähm, wie ‘s halt früher ausg‘sehen hat, zum Beispiel, klar, weil wir jetzt eben, türkisch, türkische, Türken sind, will man die eigene Geschichte zwar bisschen mehr erfahren, aber des g‘hört ja auch bisschen mit zur Geschichte Deutschlands dazu, wie sind die Ausländer überhaupt hergekommen. Und ich find‘, vielleicht erinner‘ ich mich auch nicht mehr d‘ran (lacht), ob wir des viel gemacht ha‘m, aber ich glaub‘ so‘was fehlt dann auch immer wieder, dass die ausländischen Schüler vielleicht gar nicht wissen, wie sie nach Deutschland gekommen sind, warum die Eltern oder Großeltern überhaupt hier sind. Des wär‘ vielleicht auch bisschen interessant, ja. #00:05:36-2#

I: Mhm, das heißt, das fehlt auch so in der Schule komplett? #00:05:39-6#

B2: Wie dies Migration zum (fragend)/ #00:05:41-8#

I: /Ja, zum Beispiel? Also/ #00:05:41-8#

B2: /Ja, eigentlich schon. #00:05:43-4#

B1: Was sind ‘n eure Schwerpunkte jetz‘ g‘rad‘ überhaupt? #00:05:45-5#

B2: Ja, wir ha‘m halt jetz‘ eigentlich, in der Q11 aufg‘hört mit ‘m Zweiten Weltkrieg und der Wiedervereinigung und dann ha‘m wir mit Deutschlands Geschichte vom neunten Jahrhundert oder so wieder ang‘fangen. Und des find‘ ich jetzt auch weng komisch am Lehrplan, dass dann halt vom 20. Jahrhundert wieder ins neunte Jahrhundert g‘sprungen wird. Ja, also des könnte man natürlich auch ändern, aber ich denk‘ der Lehrplan wird ja vorgegeben und deswegen is‘ des schwer weng für die Lehrer umzusetzen. #00:06:16-9#

I: Hmm. (1s). Genau, aber trotzdem, ähm, is‘ es ja wichtig, auch ‘mal zu erfahren, was den Schülern wichtig wär‘. #00:06:21-1#

B2: Ja. Des, des wurd‘, des werden wir ja nie g‘fragt. #00:06:23-8#

I: Ja. Jetzt (lacht). #00:06:25-3#

B1: Ich seh‘ des ja eigentlich auch immer wieder so, dass, ähm, während der ganzen Schullaufbahn irgendwie oft die gleichen Themen durchgenommen werden, aber, ähm, obwohl man dann meint, das, ähm, immer mehr dazu kommt, dass man eigentlich gar nicht so richtig ins Detail geht, **klar** es fehlt wahrscheinlich auch die Zeit, so viele Themen detailliert durchzunehmen, aber, ähm, wenn jetzt zum Beispiel nach acht Jahren Schule oder so ein Schüler, ähm, f/zu der Frage „Was kannst du zum Ersten/Zweiten Weltkrieg sagen?“, nicht wirklich viel dazu sagen kann, dann hat ja anscheinend irgend‘was gefehlt, wenn halt so die wichtigen entscheidenden Sachen dann nichts kommt dann irgendwie. Find‘ ich. #00:07:11-2#

I: Was wären denn für euch so wichtige entscheidende Sachen, wo ihr sagen würdet, „ja, des is‘ auf jeden Fall wichtig, dass ich weiß, über Geschichte allgemein“? „Auch für mein Leben“ quasi, „net nur für die Schule oder des Studium, sondern für mich und mein Leben“? #00:07:25-9#

B1: (Schnauft). Ja, ähm, eben des was ich halt, ähm, jetzt in der Uni jetzt zum Beispiel so lern‘, ähm, klar, zu unsere Zeit, ähm, gibt ‘s halt viele Vorurteile gegenüber anderen Menschen, jetzt lern‘ ich mittlerweile halt natürlich auch, ähm, wie die Deutschen überhaupt in der Türkei aufg‘nommen wurden, wie die Türken hier aufgenommen wurden sind und so, aber wie sich des Ganze halt mit der Zeit entwickelt hat, wie man halt überhaupt zu solchen Vorwürfen gekommen is‘, was damals passiert is‘, was halt zu solchen Aussagen geführt haben könnten und, ähm, wie sich des eben entwickelt hat, wo man wahrscheinlich Fehler gemacht hat und i‘ mein‘, friedliches Zusammenleben somit verhindert hat, oder so, und wie man des vielleicht mit der Zeit verändern kann, klar, Vor/Vorurteile gibt ‘s immer, gegen jeden, aber/ #00:08:21-8#

I: /Ich kenn‘ mich da relativ schlecht aus, magst du vielleicht a‘ bisschen was erzählen, was da so Gründe sind oder was du jetzt da durch des Studium erfahren hast? #00:08:28-2#

B1: Ähm, naja, die Flüchtlinge damals waren eben, wir ha‘m gelernt, wegen, es war halt hauptsächlich zur Kriegszeit, ähm, dass dann (2s) entweder Gelehrte oder eben solche, die nicht am Krieg teilnehmen wollten, ähm, in die Türkei geflüchtet sind, weil es hat sich am besten geeignet anscheinend zu dieser Zeit, danach ha‘m wir halt auch gemeint, dass die meisten nach Amerika weiter umgesiedelt sind und die Juden eben nach Palästina oder so und ähm solche, ähm, Migranten dann auch, ähm, von den, vom Reich auch verfolgt wurden, ähm, oder auch einfach ausgebürgert wurden, weil sie eben nicht am Krieg teilnehmen wollten und wir machen halt auch so durch, ähm, wie sich des Leben von denen verändert hat, dass zum Beispiel Professoren auf einmal ganz schlechte Jobs ha‘m, des kann man eigentlich auch mit, ähm, mit heute vergleichen, ähm, mit dem arabischen Frühling zum Beispiel, des sind halt die ganzen Sachen (lacht), die ich jetzt g‘rad‘ so mach‘, weil zum Beispiel hat unser Dozent letztens erzählt, dass er, ähm, im Hotel in Ägypten einen gesehen hat, der sein Zimmer putzen wollte und er is‘ ‘n Flüchtling

aus Syrien, aber ist dort ein Professor einer bedeutenden Universität und so kann man des eigentlich auch grob vergleichen mit der Zeit damals, wie ‘s den Deutschen dann in der Türkei ging, die eben verfolgt wurden, dass es aber auch in Türkei, in der Türkei auch krasse Unterschiede zwischen den Deutschen gab, zum Beispiel gab ‘s da Kolonie A und Kolonie B. Kolonie A waren die Reichsdeutschen und Kolonie B, die eben nicht zu denen gehörten und so‘was halt. (Lacht). Jetzt hab‘ ich viel d‘rum ‘rum g‘redet, aber. #00:10:12-6#

I: Ne (verneinend) des, also is‘ scho‘ ganz wichtig und sehr interessant für mich, weil wie g‘sagt, ich bin da natürlich net der Experte, deswegen frag‘ ich die Leute, die die Experten sind dafür, genau. #00:10:21-5#

B1: Okay. Konnt‘ mir vorhin (lacht), wie ‘s meine Mutter erzählt, auch gar nicht konkret ‘was d‘runter vorstellen, weil hab‘ ich mir gedacht, des ganze Schulwissen, des fehlt jetzt mittlerweile langsam schon wieder, aber/ #00:10:32-7#

I: /Wie g‘sagt, so mein Hauptanliegen is‘ gar net so sehr des ganze Wissen, sondern, also eher so dieser Punkt, dass ma‘ in der Schule so viele Sachen lernt, wo ma‘ sich vielleicht selbst denkt, „Naja, für was kann ich des jetzt eigentlich gebrauchen?“ und g‘rade bei Geschichte und g‘rade natürlich bei euch, wo ihr auch noch türkische Wurzeln habt, wo ich mir vorstellen könnte, wo ma‘ in der Schule relativ wenig erfährt, aber es euch ja vielleicht trotzdem sehr wichtig is‘. #00:10:57-1#

B1: Genau, weil Geschichte an sich is‘ ja schon ein relativ wichtiges Fach, des is‘ ja nicht, ähm, wie in Mathe, wenn man halt irgendwann sagt, „Wofür brauch‘ ich die blöde Formel dann später“, weil Geschichte kannst du ja immer wieder gebrauchen und, ähm, für uns is‘ ja eigentlich die deutsche Geschichte **auch** wichtig, um eben zu wissen, wo leben wir, was hat dieses Land überhaupt für ‘ne Geschichte, was ist denn früher passiert und noch weiter, was ha‘m unsere Leute d/hier damals überhaupt gemacht und was ha‘m die für ‘ne Rolle gespielt und dann eben mit der Zeit, warum sind wir hier und wie ‘s halt dann weitergeht. Und, ja. #00:11:36-0#

I: Genau, is‘ ja auch oft für die heutige Zeit wichtig, [für des Jetzt da. #00:11:37-2#

B1: [Mhm, klar, auf jeden Fall. (Lacht). Willst du ‘was sagen? (Anmerkung der Interviewerin: richtet sich an B2). Ich hab‘ viel geredet. #00:11:41-5#

B2: Was mir jetz‘ noch? #00:11:45-5#

B1: Ja, ich, ich weiß jetzt net, wo ich, ähm, im Lehrplan weng eingreifen kann, weil, ich hab' echt nicht mehr so viel im Kopf, was wir während der [Schulzeit gemacht haben, außer Weltkriege, Napoleon, dies, das. #00:11:58-8#

B2: [Ich auch net besonders (lacht), ehrlich gesagt. #00:11:54-7#

B1: Napoleon wird ja auch auch ziemlich oft [und lang durchgenommen. #00:12:01-5#

B2: [Ja, des des machen wir zur Zeit weng. Also die franzö/die Franzosen allgemein. #00:12:09-3#

I: Würd'st du sagen, des is' 'was Wichtiges, oder, [also irgend'was/ #00:12:12-3#

B2: [Ja, eigentlich scho', weil des gehört ja auch zur Geschichte Deutschlands mit dazu, also es is' nicht so, dass ich mich jetzt gar nicht für die Geschichte von Deutschland interessier' oder es schlecht find', dass wir des nur aus der Sicht betrachten, weil wir leben ja hier und ich würd' des natürlich auch gern wissen. Bloß ich find' 's weng schade, dass des halt **nur** aus der Sicht betrachtet wird. Ich wi/ ähm, ja, auf jeden Fall wär' 's auch wichtig, des jetzt von der Sicht der Franzosen überhaupt zu sehen oder auch im Ersten Weltkrieg von der Seite der Türken, des interessiert mich natürlich mehr, oder, sonst wie 's überhaupt zu den Weltkriegen ganz genau gekommen is', weil es hieß ja, ja Hitler hatte 'n Judenhass und dann hat er die angegriffen und alles Mögliche, aber warum hatte der de/den Judenhass und so und des ha'm wir auch nie wirklich besprochen. Also ich würd' des alles weng genauer wissen, aber dazu fehlt halt die Zeit. Weil wir ha'm in der Woche auch nur zwei Stunden Geschichte, und seitdem die Doppelstunden eingeführt wurden, ist des nur an einem Tag und des is' f/ist dann auch schwer für 'n Lehrer wahrscheinlich, des, ähm, genauer zu machen. #00:13:22-1#

I: **Warum** wär' dir des denn wichtig, des genauer zu machen oder auch so aus verschiedenen Perspektiven? Was wär' denn der Vorteil [für dich? #00:13:29-2#

B2: [Ja, dass wir halt wissen, wie sie, wie sich die anderen, ganzen Länder, während der Zeit g'fühlt ha'm, als Krieg war. Also, wie die sich dazu verhalten haben, ähm, was die da gedacht haben und warum die angegriffen wurden, also, man wird angegriffen, zum Beispiel, des hat ja mit 'm Polenangriff ang'fangen, wie d/sich, wie die sich dabei g'fühlt haben, dass dann einfach so aus 'm Nichts 'mal angegriffen wurden. Des würde, so'was würd' mich halt interessieren. #00:13:57-3#

B1: Ja, klar, weil die Ansicht von einer Seite reicht ja allgemein überhaupt nicht, wenn wir uns jetzt zum Beispiel streiten und nur ich darüber erzähl', reicht des ja

auch nicht, weil, ich kann ja **alles** erzählen. Ich kann ja sagen „er hat mich geschlagen und ich hab‘ zurückgeschlagen“, und er sagt, dann wahrscheinlich, „er hat mich geschlagen“. Und des halt, ganz einfach halt, mit ganz leichten Beispiel zu erklären, dass eben, die Sicht von einer Seite nicht reicht (lacht). Deswegen. Aber is‘ ja auch logisch, dass, dass es sich auf Deutschland beschränkt, is‘ klar, [aber/ #00:14:29-9#

B2: [Ja, schon. #00:14:30-7#

I: Ja, das is‘ so die Frage (lacht), also würdet ihr euch zum Bei/g‘rade du, würdest du dir wünschen, dass deine Mitschüler zum Beispiel auch mehr über, beispielsweise über die türkische Geschichte wüssten? #00:14:41-7#

B2: Ja, also **ich** weiß darüber ja auch net sehr viel, deswegen würd‘ ich des natürlich auch gern wissen. Und auch, dass die anderen Mitschüler, weil ich hab‘ ja keinen anderen Türken in der Klasse, dass die dann halt auch genauer d‘rüber wissen, warum des passiert is‘ und warum wir überhaupt hier sind und alles. #00:15:01-2#

B1: Ich könnt‘ des jetzt, ähm mit, ähm, meinen Kollegen halt, ähm, erklären, dass, ähm, es nicht wirklich viele sind, eigentlich, die Orientalistik studieren in Vergleich eben zu anderen Studiengängen, aber wenn ich halt mit denen red‘, ähm, is‘ halt, ähm, ihr Argument so, dass die dann meinen, naja, ähm, „zur Türkei und Orient die Richtung, ha‘m wir nie ‘was gehört, ha‘m wir nie ‘was gelernt“ und des waren halt die wenigen, die sich dann eben doch dafür interessiert haben und doch darüber erzählt haben, ich find‘ ‘s jetzt gut, ähm, darf ich Namen sagen (lacht)? #00:15:33-0#

I: Ja klar, also die werden sowieso anonymisiert dann letztendlich, ja. #00:15:39-0#

B1: Ähm, warst du am V. (Name der Schule von B1)? #00:15:40-2#

I: Ja. #00:15:40-2#

B1: Okay, dann, weiß nicht, Herr U. (ehemaliger Lehrer von B1) wird dir schon ‘was sagen? #00:15:44-4#

I: Herr U. sagt mir noch ‘was, ja (lacht). #00:15:45-0#

B1: Weil er hat mir, er hat mich, zum Beispiel letztens ang'schrieben und hat gefragt, ob ich im März, was is' 'n des überhaupt, dass, ähm/ #00:15:51-6#

B2: /ich glaub'/#00:15:51-6#

B1: /alte Schüler/ #00:15:54-0#

B2: /ja, ja, genau/ #00:15:54-0#

B1: /des V.s (Name der Schule von B1), ähm, an der Schule ihren Studiengang [vorstellen. #00:15:56-9#

B2: [vorstellen. #00:15:56-9#

B1: Und da hat er mich gefragt, ob ich des auch machen würde, hab' ich natürlich sehr gern zugesagt, ähm, des find' ich, is' halt noch 'mal, ähm, so 'ne extra Chance, vielleicht Leute für irgend'was zu motivieren, anzusprechen, dass man halt sagt, „Hey, des was ihr in der Schule nicht so genau vielleicht durchgenommen habt, habt ihr später die Möglichkeit, mehr davon zu erfahren“, ähm, weil wir machen jetzt auch wirklich, ähm, auch verschiedene Ansichten, wir haben auch die Sicht von den Franzosen immer wieder 'mal mit dabei, weil es eben, ähm, auch viele **Seminare** gibt. Ähm, wie viele mehrere verschiedene Seminare, die halt, die Ansicht, die Ansicht, die Ansicht, irgendwie weng mitvertreten, da geht 's halt dann bisschen mehr ins Detail, dass man halt solche dann, durch solche Veranstaltungen irgendwie 'mal ansprechen kann und zu irgend'was bewegen kann, aber des find' ich gut, dass jetzt zum Beispiel so'was, ähm, stattfindet, er hat g'meint, er macht des zum zweiten Mal jetzt, glaub' ich. #00:16:55-7#

B2: Mhm, ja. #00:16:55-7#

I: Darf ich fragen, was dein, deine Motivation war, Orientalistik zu studieren, [also warum hat dich g'rade des interessiert? #00:17:01-8#

B1: [Ähm (lacht), ich sag' 's 'mal so, des war eigentlich, ähm, ich wollt' eigentlich eher in die theologische Richtung gehen, des war eigentlich meine erste Idee, weil, ähm, ich eben des Ganze mit, mit Religion und so bisschen mehr vertiefen wollte, ähm, aber so viele Studienrichtungen gab 's vor eineinhalb Jahren noch nicht, aber des gibt 's jetzt immer wieder mehr, in T. (Stadt in Süddeutschland) soll 's jetzt 'n Studiengang geben, bei mei'm Onkel in der Richtung S., R. (Städte in Nordrhein-Westfalen), dort soll 's jetzt neue Studiengänge geben, die so'was vertiefen. Ähm, mein' 's is' jetzt eher wissenschaftlich eigentlich, ähm, wir ha'm jetzt während dem

Bachelor noch, ähm, mehrere Richtungen, ähm, Isla/Islamwissenschaft, Arabistik, Iranistik, Turkologie, Schwerpunkt muss man sich später aussuchen, aber ich bin eigentlich gar nicht 'mal so unzufrieden, weil, ähm, ich find' des kann man auch sehr gut mit anderen Fächern kombinieren, weil viele von uns machen zum Beispiel mit Politikwissenschaft, ähm, ich hab' Pädagogik noch als kleines Nebenfach und ähm, ich find' des kann man auch richtig gut kombinieren, wenn man auch weiß, zum Beispiel, Politik is' natürlich wichtig, wenn du die Geschichte von den Leuten dort weißt, kann du dich natürlich auch dort aktiv, kannst du auch dort arbeiten als Pädagog' (Anmerkung der Interviewerin: türkische Aussprache), kannst, wenn du die Geschichte von denen weißt, zum Beispiel haben wir 'n Seminarfach mit Ungleichheiten in der Frühpädagogik. Wenn du weißt, was die, ich sag' 's jetzt 'mal immer wieder, Türken, was die für 'ne Geschichte haben, kannst du dich vielleicht auch besser in die Lage von denen versetzen oder so. Was die Eltern, Großeltern vielleicht früher erlebt haben, was sich ausgewirkt hat auf die andere Generation und, also, genaue Vorstellungen von der Zukunft hab' ich jetzt natürlich nicht, kann ich nicht klar sagen, „des will ich jetzt dann 'mal werden, des will ich machen", aber es war mir halt dann auch schon wichtig, ähm, mehr, über die Geschichte im Orient zu wissen, über die Situation, die Lage dort und allgemein so bisschen, naja. #00:19:03-9#

I: Ja, ich glaub', dass ma' noch net weiß, was man dann werden will is' ganz normal (lacht). #00:19:10-6#

B1: Ja, ich bin erst im dritten Semester, is' noch früh, find' ich. #00:19:14-7#

I: Aber dann is' ja gut, dass du sagst, es gefällt dir, [„Des is' scho' gut so." (lacht). #00:19:18-0#

B1: [Ja, auf jeden Fall, es, es is' ganz okay, ja. (2s). Was ha'm denn andere (lacht), du, warst du schon bei einigen? #00:19:27-1#

I: Ja (lacht), aber da [darf ich jetzt natürlich auch net viel erzählen, genau. #00:19:28-9#

B1: [Weil dann dürf/nichts sagen, ne (bestätigend) (lacht). Weil ich hätt' gerne g'wusst, was die geantwortet haben, [dass ich vielleicht mich da weng d'ran richten kann. #00:19:35-5#

I: [Außerdem will ich ja euch net beeinflussen, also, des is' ja immer so bisschen, deswegen bin ich eher bisschen zurückhaltend, weil ich möcht' ja net eure Meinung beeinflussen, [mir geht 's ja g'rad' um eure Meinung, genau. #00:19:44-3#

B1: [Okay, des is verständlich. #00:19:42-8#

I: Aber, ähm, vielleicht, ähm, noch ‘mal zurück zur Geschichte, was ja auch immer noch ‘mal so wichtig is‘, Schule oder Studium is‘ ja so ein Bereich, wo ma‘ sich, ähm, also wo ma‘ ja zwangsläufig Informationen bekommt, aber, ähm, zieht ihr auch andere Informationsquellen heran? Oder spielt zu/also was Geschichte betrifft, oder spielt des zum Beispiel auch in eurer Familie ‘ne Rolle? Wird euch da auch manchmal ‘was über Geschichte erzählt oder? #00:20:11-8#

B1: Naja. #00:20:11-8#

B2: Was Geschichte betrifft, eigentlich eher weniger. Äh, mit meinen Eltern red‘ ich net über so‘was eigentlich und aus Medien erfahr‘ ich da auch ziemlich wenig, weil des is‘ ja eigentlich scho‘ alles passiert, was in die Medien vorkommt, des alles Aktuelle und was Geschichte betrifft, lern‘ ich eigentlich nur, was in der Schule weng dazu. Oder wenn man halt, wenn man sich mit Freunden bisschen darüber unterhält, wenn andere Leute auch darüber bisschen Kenntnisse haben und sonst eigentlich **gar** nichts. #00:20:44-2#

I: Fällt dir da ‘n Beispiel ein, über was du dich dann mit Freunden über Geschichte unterhalten könntest oder würdest? #00:20:49-5#

B2: Ähm, ja, was mich halt auch, s/so interessieren würde an G‘schichte, also die Weltkriege, darüber ha‘m wir auch scho‘ mit ‘n paar Freunden weng g‘redet, wie des alles, ähm, angefangen haben könnte und wie sich da die Leute g‘fühlt haben könnten und so alles. S/So/So‘was interessiert mich halt dann eher an G‘schichte. #00:21:13-3#

I: Wie is‘ des bei dir (Anmerkung der Interviewerin: richtet sich an B1)? Würdest du sagen, es gibt noch so andere wichtige Quellen für dich, wo du/ #00:21:18-4#

B1: /Naja/ #00:21:19-6#

I: /wenn du dich interessierst, da was rauszu/ #00:21:23-0#

B1: /ähm, klar zu Quellen, Quellen allgemein sind halt immer die Nachrichten und Internet und so, aber so wie er ‘s (Anmerkung der Interviewerin: gemeint ist B2) halt g‘sagt hat, des sind ja meistens eben immer die aktuellen Sachen und wenn man, ähm, mehr darüber wissen will, muss man sich halt auch wirklich sehr lang‘ damit beschäftigen, halt zum Beispiel, ähm, wenn ich Nachrichten schau‘ und da is‘ g‘rad‘ ‘was über Politik und so dran und wenn ich jetzt zum Beispiel wissen will, warum

die ganzen Parteien Streit haben, muss ich ja zum Beispiel ziemlich weit zurück gehen um zu schauen, warum haben die überhaupt Streit, was is‘ ‘n da überhaupt passiert und, ähm, d/also wenn ich mich selbst kritisier‘, würd‘ ich auch sagen, dass, ähm, ich mich auch ziemlich wenig damit beschäftigt hab‘, weil, ähm, ich da auch ziemlich wenig mitreden kann, sowohl deutsche Politik als auch türkische Politik, weil ich eben die geschichtlichen Hintergründe net kenn‘ und des fehlt mir halt einfach, weil, klar Quellen gibt ‘s genug, es gibt viele Bücher, viele sehr gute Bücher, die auch, ähm, darüber informieren, aber, man müsste sich halt die Zeit nehmen und sich darü/damit auseinandersetzen, weil is‘ klar, dass allein Schule und Studium eben nicht reichen, weil/ #00:22:34-7#

I: /ja, kommt d‘rauf an, was ma‘, [also was der eigene Anspruch auch is‘, ja. Ja. #00:22:38-8#

B1: [Ja, klar, kommt d‘rauf an, auf was du dich spezialisierst, genau, klar, ähm, wenn du immer Seminare mit, mit ‘m, über ‘n Weltkriege nimmst, dann weißt du natürlich schon irgendwann, irgendwann genug darüber, dass du selber viel darüber erzählen kannst, aber so andere Sachen (1s), naja, nimmt, braucht Zeit, Geduld und Interesse und des hat mir halt gefehlt an Politik hab‘ ich mich eigentlich kaum interessiert, aber, ich merk‘ schon, des, des hätte mich interessieren sollen (lacht), weil irgendwann braucht man ‘s vielleicht doch, wenn einer sagt, „ja, wie siehst ‘n du des jetzt?“ und dann kannst halt nix sagen, keine Ahnung, ja, weiß net. #00:23:20-3#

I: Aber es hat ja auch scho‘ oft ‘nen Grund, warum ma‘ sagt, „ach naja, interessiert mich net so sehr“, also des. M/Manchmal weiß ma‘ ‘s vielleicht gar net so recht, aber ma‘ spürt ‘s ja oft so, wa/das ma‘ da jetzt halt keine Lust d‘rauf hat, da, des is‘, ja/ #00:23:32-6#

B1: /Ja, des, wenn ‘s einen nicht reizt, dann. Havi ma‘ jetzt, ähm (2s), bringt dich des jetzt weiter (lacht), was wir hier bisschen weng ‘was sagen, [weil ich will, ich will auch nicht über ‘was Falsches lange reden, net dass es dich halt dann irgendwie weiterbringt. (1s). Dass wir lang‘ reden, aber nichts, nichts Nützliches. #00:23:53-4#

I: [Ja, ja, ne (verneinend) gar net, gar net. Ne (verneinend) also, wie g‘sagt, ich find ‘s sehr gut und es gibt für mich kein richtig und falsch, also ich, es gibt auch nix, was ich jetzt konkret erwarte, dass ich sag‘ „des müsst ihr aber g‘sagt haben heut‘“, sondern mir geht ‘s ja g‘rade darum, was is‘ **euch** wichtig und des kann ja **ich** net, des kann ich ja erst ‘mal **überhaupt** net beurteilen, deswegen muss ich euch erst ‘mal ganz offen fragen. Genau. (1s). Ähm (2s), du hast es scho‘ angesprochen, dass, so so mit den Eltern ihr da eher w/Geschichte eher weniger ‘n Thema is‘. Manchmal is‘ es ja so, dass sich so, ich sag‘ ‘mal net Geschichte als Ganzes, aber so kleine Geschich**ten**, so von Generation zu Generation weiter gegeben werden,

was ma‘ sich manchmal erzählt, wann, wenn dann vielleicht die **Oma** oder so mit am Tisch sitzt oder so. #00:24:36-6#

B1: Hmm. #00:24:36-6#

I: Gibt ‘s da irgend‘was, also, immer so im Hinblick auf Geschichte? #00:24:40-7#

B2: [Auch eher weniger. #00:24:41-7#

B1: [(Schnauft). Naja Geschichte im dem Sinne von halt, ähm, so Familientraditionen vielleicht, ähm (schnauft), wie soll ich denn sagen, zum Beispiel, wie man früher die Leute miteinander verheiratet hat oder so‘was. Dass man halt des erzählt zum Beispiel, wie sich unsere Eltern kennengelernt haben, dass die halt, des kam rela/gestern noch ‘mal, dass sie halt nicht ‘mal telefonieren durften, wie sie halt noch verlobt waren oder so und wie sich halt so‘was mit der Zeit entwickelt hat, vielleicht, Geschichte in dem Sinne halt, von der Tradition her, w/von der Kultur her, wie sich des entwickelt hat, weil, ähm, die Kultur in Deutschland und Türkei is‘ ja eigentlich recht verschieden, obwohl die Türkei sich ve/sich versucht immer mehr zu modernisieren (lacht), immer mehr den Westen als Vorbild zu nehmen, w/**ist** oder **war** es ja ziemlich anders und, ähm, vielleicht dass wir halt immer so‘was bisschen ‘mal mit, mit erzählt bekommen, wie ‘s halt zu der, zu denen ihrer Zeit damals war, wie die gelebt haben oder, halt so‘was halt. #00:25:52-1#

I: Möchtest du da vielleicht so bisschen was erzählen so paar Beispiele, dass ich mir weng was unter der Tradition vorstellen kann? #00:25:59-9#

B1: (Schnauft), hmm, was könnt‘ ich ‘n jetzt erzählen? Könnt, wenn ihr mir irgend‘n Thema nennen könnt, was, was, was direkt/ #00:26:07-9#

B2: /Ich weiß net, was du genau ansprechen willst. #00:26:09-0#

B1: **Ne (verneinend)**, ich auch net, deswegen, ich überleg‘ ja g‘rad‘, w/was halt, was für ‘n konkretes Beispiel zum Beispiel/ #00:26:14-6#

I: /Ähm, also, irgend‘was, wo ihr sagen würdet, „ja, des, des hat so mit unserer Tradition oder unserer Familiengeschichte oder uns‘rer Kultur zu tun“. Also auch immer so in dem Hinblick, das, das is‘ euch wichtig, deswegen is‘ es für mich jetzt schwer zu sagen, „des, des muss doch wichtig sein“, weil des könnt ja nur ihr beurteilen. #00:26:34-3#

B1: (1s). (Schnauft), ich weiß net, ähm, in Bezug jetzt auf des Alltagsleben oder Kleidung, Essen, Religion oder so‘was? (3s). Ähm, soll ich ‘s immer so mit Vergleich, oder? #00:26:53-6#

I: W/Wie du magst (lacht). #00:26:53-6#

B1: Naja, naja Tradition zum Beispiel k/kann i‘ halt des Kopftuch von meiner Mutter zum Beispiel nennen. #00:26:59-4#

B2: Ja, des g‘hört eher zu Religion zusamm‘, des is‘ jetzt net [Tradition eigentlich. #00:27:04-8#

B1: [J/ja, aber, Religion, toll, es gibt genug Muslime, die [eben kein Kopftuch tragen. #00:27:10-5#

B2: [Ja, eben. Des is‘ es ja. [Dass sich viele d‘ran nicht halten. #00:27:12-9#

B1: [Des ja dann auch wiederum bisschen Tradition, dass es eben von ihrer Mutter kommt und von ihr, dann von ihrer Mutter und so weiter/ #00:27:18-5#

B2: /Des, des muss auch net sein. #00:27:20-1#

B1: Ja, des stimmt. #00:27:24-1#

B2: Es gibt auch Leute, die genau des Gegenteil von ihren Eltern machen. #00:27:23-6#

B1: Ja, dann hat ja Essen und so auch mit Religion zu tun, Schweinefleisch und so, dass wir des nicht essen. #00:27:28-4#

B2: Ja, auch. #00:27:29-4#

B1: Is‘ auch Religion. #00:27:32-5#

I: Aber des heißt, in/ #00:27:32-7#

B2: /Ja. G‘hört auch dazu. #00:27:32-9#

I: ‘Tschuldigung. #00:27:33-2#

B1: Ne, ne (verneinend). #00:27:33-6#

B2: Ne, ne (verneinend). #00:27:33-6#

I: Aber des heißt, in eurer Familie is‘ es so, dass zum Beispiel deine Uroma und Oma alle Kopftuch getragen haben und des soll, als Art Tradition dann quasi auch von eurer Mutter weiter [geführt wird. #00:27:44-4#

B1: [Ja, so könnt‘ ma‘ ‘s annehmen. #00:27:47-4#

B2: Ja, des eigentlich **schon**, dass des halt weitergeführt wurde, aber ich find‘ des, des halt eher zu Religion gehört, weil, ähm, die, unsere Vorfahren hätten des ja auch net g‘macht, wenn des nicht von der Religion so vorgeschrieben worden wäre. Und deswegen, ähm, ja, also, meine Mu/Mutter müsste des ja jetzt eigentlich auch net unbedingt wahrscheinlich von ihren Eltern aus machen, denk‘ ich, sondern sie hat sich an die Religion g‘halten und macht des deswegen. #00:28:16-6#

B1: So Familientraditionen, ha‘m wir da überhaupt ‘was? #00:28:19-4#

B2: [Ja, des is‘ des ... (unverständlich). #00:28:20-6#

B1: [Also wir ha‘m, wir ha‘m zum Beispiel kein‘ Ring, der dann immer weitergegeben wird oder so (lacht), (schnauft), ich wüsst‘ jetzt eigentlich gar nicht. Also ich kann, ähm, nichts Konkretes nennen, was halt von Generation zu Generation weitergegeben wird, aber (3s), naja, es kommt halt immer wieder, dass mein Vater sagt, „na, ihr habt des und des, zu meiner Zeit hab‘ ich des von meinem Vater nicht gekriegt oder es war nicht so“. Aber des, des is‘ ja bei jedem irgendwie so. Aber so konkret, das was ich sagen kann, „des gehört zur Familientradition, des macht jede Generation“, ha‘m ma eigentlich nix. #00:28:58-2#

B2: Oder wir wissen ‘s halt net. #00:28:59-1#

B1: Oder wir wissen nicht, dass es so‘was gibt (lacht). #00:29:01-3#

I: Okay. Du hast es jetzt noch ‘mal so ang‘sprochen, dass, ähm, zum Beispiel ja des Kopftuch tragen eher zur Religion g‘hören würde/ #00:29:09-4#

B1: (Anmerkung der Interviewerin: B3 betritt das Wohnzimmer.) /Da ist der Kopftuch./ #00:29:08-9#

I: /Gibt ‘s für dich ‘ne Kombination zwischen Religion und Geschichte? G‘hört des für dich zusammen oder? #00:29:17-2#

B2: Ja, eigentlich auch, also wie die Religionen halt entstanden sind, wie sie sich in den, ähm, einzelnen Ländern so entwickelt haben, also dass halt zum Beispiel in Deutschland früher wahrscheinlich nur Christen da waren und dann mit dem Dazukommen von den (räuspert sich) Türken sag‘ ich ‘mal, jetzt, ähm, der Islam hier auch weng mit eingeführt wurde und des sich dann immer weiterentwickelt hat und dass es ‘etz‘ halt schon viele Moslems hier gibt, also, auf jeden Fall kann man Religion und Geschichte miteinander kombinieren. Auch, ähm (3s), wie soll ‘etza sagen, ja wie g‘sagt halt, wie die, die Religionen eigentlich so entstanden sind. D/ Des is‘ auch natürlich wichtig. Und so‘was wird ja auch eigentlich in G‘schichte net g‘macht, also/ #00:30:09-8#

I: /Weißt du was darüber wie die Religionen entstanden sind, oder? #00:30:12-7#

B2: Ja durch die einzelnen Propheten eigentlich. Und, wir ha‘m jetzt auch, ähm, des Christentum in G‘schichte glaub‘ ich nie g‘macht, also ich könnt‘ mich zum Beispiel net daran erinnern. #00:30:25-5#

B1: Was meinst du jetzt mit „nicht gemacht“, also [in welchem Sinne? #00:30:27-6#

B2: [Also nicht behandelt, dass wir des nie ang‘sprochen haben, wie sich des so weiterentwickelt/ #00:30:32-3#

B1: /Nur in Ethik wahrscheinlich, ne (bestätigend), [da werden ja die Religionen bisschen verglichen miteinander, die drei großen Religionen. #00:30:38-6#

B2: [Ja, eigentlich schon. Mhm. Aber des auch nur in der Unter- und Mittelstufe. #00:30:42-7#

B1: Stimmt, Oberstufe is‘ des nimmer. #00:30:44-2#

B2: Philosophie is‘ dann schon. #00:30:45-9#

B1: Ja, stimmt, is Schwerpunkt Philosophie. #00:30:47-6#

I: (Anmerkung der Interviewerin: an B3 gerichtet): Darf ich dir auch eine Frage stellen (lacht)? #00:30:54-4#

B3: Gerne aber ich weiß nicht, wie ich antworten soll, nicht, dass ich falsch sage und (lacht). #00:30:59-1#

I: Es gibt kein richtig und kein falsch (lacht). Wir waren jetzt nur ja so g‘rade bei Geschichte, ähm, und manchmal is‘ es ja auch den Eltern wichtig, dass s‘e den Kindern da irgend‘was mit auf ‘n Weg geben möchten, was mit Geschichte zu tun hat, vielleicht auch so Familiengeschichten oder so‘was. Gibt ‘s da ‘was, wo du sagen würdest, „das möcht‘ ich, dass meine Söhne wissen“ und was? #00:31:24-2#

B3: Eigentlich nicht. Also ich denke immer, was meine Söhne machen, machen s‘e richtig (lacht). #00:31:29-0#

B2: Alles klar (alle lachen). #00:31:29-6#

I: Gut zu wissen, oder (lacht)? #00:31:32-7#

B3: Also, des hab‘ ich, ehrlich, immer gesagt, also die machen meistens richtig (lacht), denk‘ ich, denk‘ ich. #00:31:38-2#

B2: Jetza, jetzt nur noch meistens. #00:31:41-2#

B3: Meistens. #00:31:42-6#

B1: Ich find‘, des is‘ auch, ähm, des Problem is‘ auch so, dass vielleicht, äh, viele Familien hier in Deutschland des mit der Tradition und Geschichte eben, ähm, nicht mehr so parat haben, weil sie eben nicht in der Türkei leben. Ähm, Großteil der Familie von uns zum Beispiel is‘ ja auch in der Türkei und ähm, natürlich sind die Lebensweisen und so, Lebensarten, viel anderster, au/obwohl wir eben zur selben Familie gehören und ich glaub‘, ähm, des fehlt dann eben auch den Familien hier in Deutschland, dass sie, ähm, eigentlich in zwei Welten leben und irgendwie so mittendrin sind. Bisschen auf die Seite gezogen werden, bisschen auf die Seite

gezogen werden, aber halt nirgendswo konkret hingehören und von beiden halten Seiten halt eben nur ‘n bisschen haben. Und, des is‘ es halt wahrscheinlich, des, es gibt wahrscheinlich viele, also nicht viele Familien, die halt sagen können, „ja des is‘ unsere Familientradition, die führen wir weiter, egal ob in der Türkei oder in Deutschland“ und des is‘ halt des Entscheidende, find‘ ich. #00:32:47-3#

B3: Also des, jetzt, gute Idee von dir (lacht). #00:32:50-5#

B1: Danke. #00:32:50-5#

B3: Dann kann ich auch ‘was finden zum Sprechen. Weil, äh, für uns ist das nicht einfach in Deutschland leben. Es ist irgendwie schwierig, zum Beispiel für die Deutschen sind wir immer Ausländer, obwohl ich über 30 Jahre in Deutschland bin, sind wir immer noch Ausländer und wenn wir dann in der Türkei sind, „ha, da sind die Deutschländer“, so ungefähr. Also in der Türkei ist wirklich sehr leichtere Leben für die Frauen, für Mädchen, find‘ ich viel leichter als in Deutschland. #00:33:19-7#

I: Hast du ‘n Beispiel, wo dir des auffällt, dass es hier schwer is‘ für dich? #00:33:22-2#

B3: Zum Beispiel am Anfang wie ich Kopftuch tragen musste, was heißt musste, du, äh, durch mein Leben, also, Glaube, muss ich Kopftuch tragen, nicht von meine Eltern aus, früher hatt‘ ich auch kein Kopftuch getragen, bis ich ja verheiratet war, von mein‘ **Mann** aus musst‘ ich **auch** kein Kopftuch tragen, er hat gesagt, er ist nicht so ein Mensch, er ist nicht so **streng**, er hat nie gesagt, „du musst Kopftuch tragen“, das war von **mir** aus, also des is‘ meine Glaube, ich muss Kopftuch tragen, aber am Anfang war ‘s für mich wirklich schwer. Es war nicht einfach. Aber, jetzt wenn du mir sagst, würdest du dein Kopftuch ‘runter tun, ich würd‘, für dich tu‘ ich gerne, aber, draußen, wenn ich rausgeh‘ und so weiter, würd‘ ich niemals machen. #00:34:05-7#

I: Ich würde des nie verlangen von dir (alle lachen). #00:34:08-8#

B3: Nur für dich tu‘ ich gerne (alle lachen). Unter Frauen ist nicht, äh, so streng, aber wenn wir jetzt zum Beispiel ‘raus gehen oder so, dann **müssen** wir Kopftuch tragen und jetzt würd‘ ich mein Kopftuch nie ‘runter tun. Des ist halt Glaube, aber, es war nicht von mein‘ Mann aus, oder von meine Eltern (1s) a/aus, es war [all/allein von mir. #00:34:32-6#

I: [Aber du hast gemerkt, dass es schwer is‘, [in Deutschland, weil ‘s, wahrscheinlich allein weil ‘s anders is‘ als die Leute hier kennen, oder? #00:34:40-0#

B3: [Des war echt schwer. (4s). Ja des war vielleicht vor 20 Jahren, über 20 Jahren, bis dahin k/hab‘ ich auch kein Kopftuch getragen, dann äh, **musste** ich von **mir** aus, also musst‘ ich, was heißt musst‘ ich, von mir aus musst‘ ich Kopftuch tragen, des war nicht einfach für mich, zum Beispiel ich hab‘ meine Freunde noch gehabt oder Schulfreunde und so weiter oder Arbeitskollegen, äh, auf einmal ha‘m s‘e mich gefragt, „Ja warum trägst du Kopftuch?“ Äh, aber jetzt sind sie alle schon d‘ran gewöhnt. #00:35:09-3#

I: Okay. Konnten die des verstehen? #00:35:10-7#

B3: Ja. Des war eigentlich nicht so schwer, also nicht **so**, äh, von deutsche Freundinnen aus warum und wie, die ha‘m mich dann verstanden, aber für mich war ‘s, war es schwer, nicht so einfach, muss ich ehrlich sagen. Auf einmal Kopftuch z/ zu sagen, war für mich nicht einfach. #00:35:31-0#

B1: (Anmerkung der Interviewerin: an B2 gerichtet) Du kannst schon gehen, wenn du musst. #00:35:32-7#

B3: Echt, du musst, du musst schon gehen? #00:35:33-4#

... (Verabschiedung B2)

I: Ähm, darf ich fragen, warum ihr konkret nach X. (kleine Stadt in Süddeutschland) gekommen seid? Also weil ich g‘rad‘ so überlegt hab‘, es is‘ ja ‘ne relativ kleine Stadt hier, vielleicht macht ‘s es g‘rade noch ‘mal schwerer, oder?/ #00:35:56-3#

B3: /Ähm, wegen was, wegen Kopftuch und so? #00:35:57-7#

I: Ja, zum Beispiel, [oder eher n/ #00:35:58-1#

B3: [Ne (verneinend), eigentlich nicht, jetzt nicht mehr, jetzt überhaupt nicht mehr, also, jetzt wissen auch viele Deutschen, warum Ko/wird Kopftuch getragen, warum, äh, über Glaube und so weiter, wissen sie **noch** mehr, aber jetzt ist nicht so schwer für uns. Früher war ‘s **wirklich** schwer. #00:36:15-4#

B1: Ja des war ja dann, halt, damals eben die ersten Jahre wahrscheinlich/ #00:36:17-5#

B3: /Hmm, die ersten, ja/ #00:36:19-3#

B1: /wo dann die Frauen zum ersten Mal eben mit Kopftuch dann erschienen sind, aber mittlerweile, ähm, gibt ‘s dann doch einige, die sich dann auch dafür interessieren, weil, ähm, wir ha‘m zum Beispiel, ich bin hier an der Moschee, ähm, Jugendbeiratsvorsitzender und wir ha‘m halt auch oft Versammlungen mi‘ ‘m Stadtrat und auch, ähm, mit Mitgliedern der Kirche, der Schule und sonst ‘was und, hmm, sie machen ja auch immer so Frauentreffen [mit der Kirche und so. #00:36:48-7#

B3: [Ja, ja, da bist du ja auch dabei, war zweimal dabei (lacht). #00:36:49-0#

B1: Und des zeigt mittlerweile auch, dass auch, ähm, Interesse von beiden Seiten bestehen, dass sich die Leute auch bisschen mehr damit auseinandersetzen und des auch, dann auch akzeptieren und halt versuchen, so Vorurteile abzubauen, aber am Anfang war des natürlich schwer, wenn dann plötzlich Frauen mit Kopftuch ‘rumlaufen, dann denkt man sich, „schau dir die ‘mal an“, zum Beispiel, gibt ‘s zwar immer noch, aber/ #00:37:10-2#

I: /Ja, leider/ #00:37:10-2#

B1: /es wird besser, [hoff‘ ich. #00:37:11-3#

B3: [Es gibt jetzt auch manche deutsche Mädchen mit, äh, äh, Moslem verheiratet sind, also Türken oder Araber und so weiter. Ich hab‘ in Z. (Stadt in Süddeutschland) paar, äh, Mädchen g‘sehen, hübsche Mädchen und die tragen auch Schleier und Kopftuch und alles, weil sie wahrscheinlich, äh, Moslem-Glaube gewählt haben. Also es gibt jetzt viele, die wo uns verstehen können. Am Anfang war ‘s wirklich sehr schwer und wie du vorring gefragt hast, warum wir in X. (kleine Stadt in Süddeutschland) gezogen sind, mein Vater, jetzt lebt er seit über vier Jahren **nicht** mehr, er ist gestorben, äh, er war in W. (kleine Stadt in Süddeutschland), wie er noch nach Deutschland kam, hat er in W. gearbeitet, S. (Name einer Firma in W.) hat ‘s geheißen damals diese Firma und äh, er hat uns dann nach Deutschland gebracht, über 30 Jahren, des sind 34 Jahren glaub‘ ich und, äh, wir waren 20 Jahre, über 20 Jahre in in W. g‘wohnt und wie sie, wie die Kinder dann auf die Welt gekommen sind, sind sie in W. in Kindergarten gegangen und äh, wie ihr denn/ #00:38:16-8#

B1: /Seit 14, 15 Jahren sind wir hier/ #00:38:16-8#

B3: /über, über 15 Jahren in X. (kleine Stadt in Süddeutschland). Ja, äh, und, ähm, hab‘ ich g‘sagt, in X. sollen sie dann in die Schule anfangen. Und des war gute Idee von mir, weil wenn ich in W. (kleine Stadt in Süddeutschland) noch gewesen wär‘, wär‘ gar nix. X. is‘ doch bisschen besser als W. und seitdem sind wir in X., weil der Vater damals vor, vür über 30 Jahren nach W. gekommen is‘, deswegen. Mhm

(bestätigend). Ich hab‘ schon vorgehabt, **oft** vorgehabt, wenn mein Mann zum Beispiel Arbeit findet in Großstadt und so weiter, dass ich vielleicht Großstadt ziehe, aber es hat nie geklappt (lacht). Ich hab‘ immernoch Gedanken, vielleicht, kann ich irgendwo (lacht), jetzt hab‘ ich eine ältere Mutter, äh, sie ist alleine und, äh, ich bin die Einzige, die auf sie aufpassen, also einkaufen und so weiter, muss und deswegen denk‘ ich, ja, ich muss noch in X. bleiben, also hat immer einen Grund gegeben, dass ich in X. lebe. #00:39:20-5#

I: Aber des heißt, du hättest die Großstadt bevorzugt (lacht)? #00:39:22-6#

B3: Ja, auf eine Seite schon und auf der andere Seite, muss ich **ehrlich** sagen, ich hab‘ drei Buben, der kleine ist noch da, was heißt kleine, der is‘ so groß (lacht), soll er sich dann a‘mal vorstellen, ähm, alle drei waren sie, äh, also ‘n hier in W. (kleine Stadt in Süddeutschland)/in X. (kleine Stadt in Süddeutschland) in der Schule, in Grundschule, Realschule, Gymnasium und so, die waren in einen Umgebung, also du, du kennst dich ja auch aus mit Schulen und wenn ich in Großstadt gewesen wäre wahrscheinlich, da war eine da, andere dort und dann müssten sie mit Bus fahren, mit Zug oder, oder was weiß ich mit U-Bahn und so und dann hab‘ ich immer gedacht, „ja, ich muss noch warten bis die Kinder groß sind“ (lacht). Und deswegen, ich mein, in X. geht noch, is‘ nicht so **sehr** schlecht, ich kann, ich kann über X. auch nicht schimpfen (lacht). #00:40:14-5#

I: Ach, ich manchmal scho‘ (lacht). #00:40:14-5#

B1: [Ich auch. #00:40:16-3#

B3: [Ne (verneinend), ich hab‘ auch, ich hab‘ auch schon, äh, äh, ich hab‘ mir gewunschen, dass ich irgendwo in Großstadt lebe, aber auf der anderen Seite wie gesagt, bin ich froh, dass ich in X. (kleine Stadt in Süddeutschland) bin, wegen meine Kinder, weil, ähm, es ist doch nicht so Großstadt und in Großstadt für Jugendliche is‘ doch gefährlich. Deswegen denk‘ ich, do/des war doch gute Idee von uns in X. zu leben. Aber irgendwann müssen sie ja wieder gehen, [aber Z. (Stadt in Süddeutschland). #00:40:50-9#

I: [Ja, dein Großer is‘ ja scho‘ dabei quasi (lacht). #00:40:50-9#

B3: Aber in Z. (Stadt in Süddeutschland), ja, ist, ist auch schön, B. ist auch schön. Oder der B2 hat zum Beispiel bis, wann hat er g‘sagt, am Anfang hat er g‘sagt, er will nach Berlin. #00:41:01-9#

B1: Erst wollt er nach Berlin, jetzt will er nach Z. (Stadt in Süddeutschland), (1s) er weiß noch net, [was er will. #00:41:06-3#

B3: [(Lacht). Weil er einmal in Berlin war mit der Schule, hat ‘s ihm gefallen, hat er g‘sagt, er will in Berlin studieren, hab‘ ich g‘sagt, „ne, ne (verneinend), Berlin ist, Berlin ja doch, also sehr groß“, oder, es gibt viele, viele Menschen und ähm, für Studierende, also, mit 17-Jähriger, 18-Jähriger in Berlin alleine, hab‘ ich mich nicht getraut, hab‘ ich g‘sagt, lieber wo anders, nicht in Berlin, dann hat er g‘sagt, hat er g‘sagt in Z. (Stadt in Süddeutschland) will er (lacht). Vielleicht seht ihr euch wieder ‘mal in Z. (Stadt in Süddeutschland). #00:41:38-5#

... (Smalltalk)

I: Ähm, ich stell‘ dir noch ‘mal die Frage, ähm, d/gibt ‘s denn für dich irgendeinen Gegenstand oder irgendein Symbol, wo du sagst, „das, das bedeutet mir ‘was“ und das hat auch ‘was mit Geschichte, mit deiner Geschichte zu tun? #00:42:02-9#

B3: Glaub‘ ich nicht, weiß ich nicht, ich, ich, weiß nicht viel (lacht). Mmm, was was kann denn sein? #00:42:08-5#

B1: Weiß i‘ net, was gibt ‘s denn? #00:42:13-8#

B3: Würd‘ ich dir gerne erzählen, aber ich weiß jetzt wirklich [gar nix. #00:42:16-7#

B1: [Die ganzen Familienbilder vielleicht, mehr net. Die ganzen Bilder, die du sammelst, ganz alte von unsere Geburt an, vielleicht so‘was ... (unverständlich). #00:42:26-1#

B3: Ja, von Kinder? Und? #00:42:29-1#

I: Des heißt, des sind so Familien/Familienbilder von, von deinen Kindern und. #00:42:33-3#

B3: Ja, hab‘ ich mehrere, soll ich dir alles zeigen (lacht)? #00:42:35-1#

B1: (Lacht). [Lass, lass sie drin. Lass sie drin (lacht). #00:42:35-4#

I: [Brauchst du net. (Lacht). Ähm, okay, ne (verneinend) manchmal hat ma‘ ja irgend‘was, ähm, des, des muss net sein, deswegen frag‘ ich, ob so‘was für euch gibt, aber es k/könnte ja sein, dass ihr sagt, „ja, ähm, wir ha‘m da ‘nen Gegenstand oder wir ha‘m da ‘n altes Kissen von der Oma und des hat für uns ‘ne große

Bedeutung, weil ‘s wir ‘s mit der Oma verbinden und mit unserer Geschichte und, ähm, uns des sehr am Herzen liegt“, [so‘was zum Beispiel. #00:43:04-2#

B1: [Ja, vielleicht so Gebetsteppiche, alte, die wir vielleicht von meinem Opa oder so haben, oder so die Mützen, die er eben aufg‘setzt hat. #00:43:14-0#

B3: Hab ich aber nicht dabei, [hat die Oma alles. #00:43:12-6#

B1: [Aber, aber so‘was, [wurd‘ ja immer weitergegeben. #00:43:17-7#

I: [Des, des macht nix. Ja okay. #00:43:17-7#

B1: So Gebetsteppiche, so. #00:43:21-6#

B3: So Rosenkranz heißen die, Gebetsteppich und und so so/ #00:43:25-1#

B1: /Solche Sachen halt vielleicht, aber/ #00:43:27-2#

I: /Also des wär‘ so ‘ne Tradition, was ihr so von Generation zu Generation weitergebt in eurer Familie? #00:43:32-4#

(Anmerkung der Interviewerin: A3 verlässt den Raum.)

B1: Ja, das halt vielleicht jeder Sohn dann vom Vater irgend‘was hat, zum Beispiel so ‘ne Mütze, die er aufg‘setzt hat beim Beten oder eben sein Teppich oder so‘was, das halt, Kleinigkeiten, nix Besonderes, aber. #00:43:47-9#

I: Aber des is‘ ja schön, des heißt ma‘ hat, also des hat ja ‘was Religiöses [und gleichzeitig auch ‘was mit der Familie zu tun, wenn ma‘ des so weiter trägt. #00:43:56-2#

B1: [Ja, genau. Genau, genau, zum Beispiel, hat mein Vater mir die Mütze von seinem Vater gegeben, dass ich des halt zum Beispiel hab‘. So‘was. #00:44:00-6#

I: Okay. War dir des wichtig? #00:44:02-2#

B1: Ja klar, auf jeden Fall, also, ähm, äh, des zeigt natürlich, äh, wie viel mei'm Vater mei'm/mein Opa wert war und mir halt eben wieviel ich ihm bedeute und es zeigt halt auch die Liebe, die zwischen den Generationen dann auch irgendwie bestehen und so. Halt so'was, [das man halt, des dann halt immer weitergibt und so. #00:44:26-8#

B3: [Kann ich dir gerne schenken (lacht). (Anmerkung der Interviewerin: B3 kommt mit Gebetsteppich und Rosenkranz, Geschenk bezieht sich auf den Rosenkranz). #00:44:29-3#

I: Dankeschön. #00:44:31-2#

B3: Ja, zum Andenken (lacht). Oder 'mal anschauen (lacht). #00:44:34-1#

I: Aber wenn, wenn euch des 'was, sehr viel bedeutet, dann [möcht' ich des net einfach mitnehmen (lacht). #00:44:38-1#

B3: [Ja schon, aber, ich, ne (verneinend), ich hab' mehrere. #00:44:39-5#

I: Dankeschön. #00:44:39-5#

B1: Ne (verneinend), des, des is' jetzt, ähm, nicht was Weitergegebenes/ #00:44:44-9#

B3: /Ja/ #00:44:44-9#

B1: /Sondern, einfach so. #00:44:44-9#

B3: Einfach zum Herschenken is' des. #00:44:46-3#

B1: Hast du des aus Mekka? #00:44:48-0#

B3: Äh, ne (verneinend), des is' glaub' ich, des kann auch von meine Mama sein. Mhm (bestätigend), ich hab' mehrere so'was, zum Beispiel, wir, darf ich 'mal, wenn wir zum Beispiel be/beten, soll ich dir auch Gebetsteppich 'mal zeigen? #00:44:59-0#

I: Ja gerne. #00:44:59-0#

B3: Hast du so‘was g‘sehen? #00:45:00-9#

I: Mmm, also höchstens ‘mal auf meinen Auslandsreisen (lacht). #00:45:05-2#

B3: (Lacht). Ich, ich hol‘ dir dann. Schau, ‘mal, zum Beispiel, s/äh, nach dem Beten, wollen, äh, wird dann so gemacht. #00:45:11-5#

B1: Ne (verneinend), du kannst scho‘ gern zeigen, net, dass wir halt viel d‘rum ‘rum reden und des Eigentliche dann/ #00:45:14-4#

B3: /Leila helallah zum Beispiel, Allah ist groß, Allah ist mächtig und so weiter und jedes, jede, jedes Ding so einzeln dann, Allah ist groß. #00:45:23-1#

I: So‘was gibt ‘s bei uns in der katholischen Kirche auch, dass ma‘ so, ähm, quasi zum Beispiel des Vater Unser so durchbetet. #00:45:30-8#

B1: Mmm, ah so, ja? #00:45:30-8#

... (Smalltalk über katholische Kirche)

B3: Zum Beispiel des hat eine Erinnerung, von der Türkei, wenn zum Beispiel, die Mäd/Mädchen heiraten, bevor sie heiraten, machen s‘e des selber, also sticken. Und hat ‘n, hat ‘s mir jemand geschenkt, was halt jemand von meine Schwägerinnen, die Schwiegertochter hat ‘s gemacht und die hat an B1 geschenkt (lacht), damals vor paar Jahren. Und wenn wir zum Beispiel, es gibt solche Teppiche, es gibt auch fertige und es, also des is‘ jetzt handgemacht. #00:46:10-4#

I: Ja, des sieht ma‘ scho‘. #00:46:10-4#

B3: Kannst du, kannst du gerne ‘mal anschauen und äh, des is‘ dann für uns sehr wichtig, solche Gebetsteppiche. (2s). Aber ich weiß nicht was ich, was ich sonst noch erzählen soll. #00:46:24-0#

I: Ja, aber des is‘ ja wirklich scho‘ ‘was, was wirklich Bedeutung für euch hat, oder? #00:46:27-8#

B1: Ja, ja. #00:46:27-8#

B3: Ja, ja, des hat große Bedeutung. Mhm (bestätigend), sehr wichtig. Und da müssen wir, müssen wir dann beten. Hast du scho‘ ‘mal gesehen, wie man betet? #00:46:35-8#

I: Ne (verneinend). #00:46:37-0#

B3: (Lacht). Soll ich dir ‘mal zeigen? #00:46:38-5#

I: Gerne. Sehr gerne. #00:46:38-5#

B3: Aber, äh, ja, zum Beispiel, (Anmerkung der Interviewerin: B3 steht auf und richtet den Gebetsteppich aus) des wird dann nach, äh, Osten, immer Ost. #00:46:46-2#

B1: Immer Richtung Kabe/ #00:46:46-8#

B3: /Richtung Kabet. #00:46:49-1#

B1: Mekka. #00:46:49-1#

B3: Äh, so wird ‘s dann gemacht und dann naja, äh, so und so [und halt/ #00:46:53-2#

B1: [Fängt man an und. #00:46:54-7#

B3: Gebet, die Gebete und so weiter und dann, aber, ähm, 22. glaub‘ ich, wenn ich mich erinner‘ in Moschee ist wieder ‘mal Frauentreff, und da wird ‘s #00:47:03-4#

... (Smalltalk über den nächsten Termin des Interkulturellen Frauenkreises)

B3: Zum Beispiel der Hoca, der unsere Pfarrer, Hoca/ #00:47:15-3#

B1: /Imam/ #00:47:16-3#

B3: /Imam, Gebetsruf, macht er Gebetsruf und dann, äh, müssen alle beten. Was heißt müssen, nicht ihr, (lacht), nur wenn jemand will, du kannst gerne mit mir auch dabei sein und a‘mal genau anschauen. #00:47:29-4#

I: Dürft ich des denn als [Nicht-Moslem? #00:47:32-5#

B3: [Du darfst schon, aber du musst unbedingt Kopftuch und Rock, oder, oder so lange Pullover anziehen, mit enge Jeans darf man nicht, also als Frau. #00:47:42-7#

I: Ja gut zu wissen. #00:47:42-7#

B3: (Lacht). Und Kopftuch. Und wennst du, wenn du, äh, mitmachen willst, kannst du gerne mitmachen, es gibt ja viele zum Beispiel deutsche Mädchen mit türkische verheiratet sind und manche tragen auch Kopftuch und manche beten täglich fünf Mal und äh, warum eigentlich nicht, jeder darf beten, jeder, für jeder ist offen unsere Moschee und Gebete und so. Du, du darfst gerne ‘reinschauen und wenn du willst, kannst du gerne mitmachen. Und an dem Tag sehen wir uns bestimmt (lacht). #00:48:12-9#

... (Smalltalk über den letzten Interkulturellen Frauenkreis mit dem Thema Nasreddin Hoca)

I: Ähm, könnt ihr mir noch ‘mal so bisschen erklären, wer genau Nasreddin Hoca war? #00:48:33-5#

B3: (Lacht). #00:48:36-2#

I: Weil des hab‘ ich ehrlich g‘sagt, nicht ganz verstanden. #00:48:37-5#

B3: (Lacht). Das ist ein Hoca. (Lacht). Also über ihn weiß ich wirklich/ #00:48:39-3#

I: /Was ist denn ein Hoca auf auf?/ #00:48:39-2#

B3: /Hoca ist Imam. #00:48:42-3#

B1: Der Vorbeter [in der Moschee. #00:48:43-5#

B3: [Der Vorbeter. Und, ha‘m wir von Nasreddin Hoca keine Geschichte? #00:48:48-2#

B1: Pah. #00:48:48-2#

I: Ich hab‘ mir ein Buch gekauft, bestellt, weil ich ‘s sehr schön/ #00:48:51-8#

B3: /Auch, äh, vo/auch von Nasreddin Hoca? #00:48:52-4#

I: Genau, genau. #00:48:52-2#

B3: Hmm. #00:48:53-2#

I: [Weil ich ‘s sehr schön fand letzte Woche. #00:48:54-9#

B1: [Ich müsst ‘s eigentlich wissen, weil ich ‘n Referat darüber g‘halten hab‘, aber ich weiß es nicht mehr. #00:48:57-4#

I: Experte (B3 lacht). #00:48:57-2#

B1: Aber ich weiß es nicht mehr (lacht). #00:49:02-9#

B3: Also, [solche Geschichten, Geschichtenbücher ha‘m ma‘ nicht, gell? #00:49:04-4#

B1: [(Schnauft). Keine Ahnung, Ne (verneinend), ich weiß g‘rad‘ echt net. Mhm (verneinend). #00:49:06-6#

B3: Aber, äh, wenn du jetzt, ge/bestellt hast, gekauft hast, dann, äh, steht bestimmt, vordere Seite, wer er is‘, wer ‘s is‘ und wo er geboren ist und so weiter. #00:49:14-4#

... (Smalltalk über Bücher über den Hoca)

B3: Sie (Anmerkung der Interviewerin: über eine Frau, die kürzlich in die Moschee gekommen ist um Bücher zu verkaufen) ist aus der Türkei und äh, sie hat uns die Bücher vorgestellt und so. Sie hat uns auch erklärt über Islam und so weiter und,

äh, ich hab‘ auch ein Buch gekauft von ihr, aber es ist über unsere Prophet Mohammed, I/äh, also Liebe für Mohammed und so weiter, hab‘ ich gekauft und äh, s/von ihr ist wahrscheinlich bestellt worden und, wenn du gekauft hast, dann kann ich, kannst du mir gerne ‘mal zeigen, (lacht). #00:50:04-3#

... (Smalltalk über weitere Treffen)

I: Vielleicht noch eine letzte Frage, ähm, (2s), es is‘ so bisschen so ‘ne Fantasiefrage (lacht), wenn du dir vorstellen würdest, du könntest dich in ‘ne vergangene Zeit zurückversetzen/ #00:50:57-7#

B1: /Ja/ #00:50:57-7#

I: /und würdest nicht heute leben, sondern irgendwann in der Vergangenheit. #00:51:02-3#

B1: Okay. #00:51:02-3#

I: In welche Zeit würdest du denn gerne gehen und warum? #00:51:05-0#

B1: Meinst du jetzt in Deutschland oder? #00:51:08-1#

I: Das ist [deiner Fantasie überlassen (lacht). #00:51:10-5#

B3: [Wahrscheinlich in Deutschland. Du bist ja in Deutschland geboren und du warst ja noch nie in der Tür/ich mein‘, für Urlaub und so weiter schon, aber in der Türkei war er noch nie so, so als lebend. #00:51:19-7#

B1: Naja, Deutschland, kann ich jetz‘ eigentlich, ähm, nichts sagen, weil wir ja eben eigentlich sehr spät gekommen sind, wir sind ja noch gar nicht so lang‘ da, 50, 60 Jahre aber, wenn ich/ #00:51:32-0#

I: /Du darfst dich auch in die Türkei versetzen (lacht)/ #00:51:32-7#

B1: /wenn ich schon die Wahl hab‘, noch weiter zurück zu gehen, ähm, würd‘ ich vielleicht in die osmanische Zeit zurückgehen wollen, weil, ähm, ich denk‘, dass, ähm, eben, sich das Leben in der Türkei und **der** Türken mit der Zeit, äh, nach den neuen Republik verändert hat, also ab 1923, mit dem Ausruf der neuen Republik durch Atatürk und so, dass sich das bisschen verändert hat und, ich find‘, äh,

meiner Meinung nach war es halt davor besser, dass es Osmanische Reich viel besser war, viel schöner war, ähm, des kann ich jetzt auch einfach nur deshalb behaupten, weil, ähm, mir dann eben die Religion doch bisschen wichtiger is‘ und ich halt denk‘, dass es sich mit der Republik dann, ähm, auch ziemlich mehr verändert hat, wegen dem Modernisierungskurs und so alles und dass ich des eigentlich nicht immer positiv betrachte und deswegen eher wahrscheinlich noch weiter zurückgehen würde in die osmanische Zeit. Des wär‘ mir lieber denk‘ ich. Ja. Weil klar, es is‘ zwar gut, dass, ähm, Türkei sich, ähm, immer mehr zum europäischen Land entwickelt, das is‘ dann halt, ähm, doch schon mehr konkurrenzfähig is‘ in verschiedenen Bereichen, ähm, aber ich find‘ ‘s trotzdem doch nicht immer so recht positiv, zwar schon im kulturellen Bereich, im sozialen Bereich schon, aber ich find‘ des es sich, ähm, in religiöser Hinsicht ins Negative verändert hat und des find‘ ich jetzt nicht so schön, deswegen wär‘ mir die Zeit viel früher lieber, denk‘ ich. Aber beides zu kombinieren, wär‘ halt perfekt, aber (lacht) is‘ halt schwer, ne (bestätigend), des wär‘ jetzt gut. #00:53:16-7#

I: Ja. Was meinst du da genau damit, dass es sich, ähm, von der Religion her ins Negative verändert? #00:53:21-1#

B1: Hmm, ja, ähm, naja, zum Beispiel, ähm, ganz konkret, des mit der Kleidung hat sich ja (1s) verändert, dass, ähm, dass man mittlerweile, weil, es heißt eigentlich so, ähm, in unserer Religion, dass wenn dich jemand anschaut, ähm, die Religion in dir sehen muss und des is‘ halt mittlerweile so, dass sich sowohl Jungs, aber viel krasser natürlich die Mädchen, ähm, nicht mehr so kleiden, wie sie sich eigentlich kleiden sollten, klar is‘ es natürlich zu unserer Zeit jetzt schwierig, sich an die ganzen Regeln zu halten, auch für uns Jungs natürlich, aber, bei den‘ sticht des halt noch mehr ins Auge und, ähm, ich find‘ halt, dass es, dass die Religion immer mehr in den Hintergrund gerät und des find‘ ich halt nicht so schön, weil des halt eigentlich die Werte sind, die wir behalten müssen und hochschätzen müssen, aber, ähm, Religion wird halt immer mehr zum Opfer der Entwicklung, der Modernisierung und man versucht halt jetzt immer so zu sein wie die Leute in Europa sind, so versuchen halt auch die Menschen g‘rad‘ in der Türkei zu leben oder s/die in irgendeiner Weise nachzumachen, weil s‘e halt glauben, ähm, sie müssen sich anpassen, damit sie dazugehören und genauso is‘ es halt hier jetzt dann auch, des is‘ auch wieder mit dem Kopftuch so, es werden wahrscheinlich die Mädels nicht mehr Kopftuch tragen wollen, weil s‘e halt einfach dann wahrscheinlich nicht mehr dazu gehören oder so. Bei uns Jungs is‘ es halt viel einfacher in der Hinsicht, wir müssen kein Kopftuch tragen, wir können auch mit T-Shirts raus, mit sonst irgend‘was, deswegen is‘ es für uns auch leichter sich irgendwie einzuleben. Dennoch hat man zwar seine Schwierigkeiten, aber is‘ weng leichter und ja, des kann ich halt jetzt konkret so nennen. (1s). Also Kleidung, Essen, Trinken, so‘was, halt, sind die Hauptsachen für mich. #00:55:20-3#

I: Ähm, weil du sagtest, du würdest dich in, des in die Zeit des Osmanischen Reichs, ähm, versetzen, würdest du denn dann auch, also, wenn du in der Zeit

leben würdest, würdest du dann in der Zeit auch ‘was verändern wollen, dass es heute anders wär‘, oder würdest du alles genauso lassen? #00:55:37-8#

B1: (Schnauft), des is‘ halt jetzt schwer, weil wir eben zu der, zu dieser Zeit gekommen sind, dadurch eben nach dem Untergang des Osmanischen Reiches und (2s), es is‘ schwer, ich weiß net, weil, wenn es des Osmanische noch Reich noch gäbe, dann wären wir ja gar nicht hier wahrscheinlich, weil des Osmanische Reich ja eigentlich/ #00:55:58-6#

B3: /sehr reich war, [die waren reich, echt. #00:55:58-6#

B1: [den Großteil der Welt erobert hatte (lacht) und überall auch vertreten war ziemlich, die waren ja, die hatten ja so ziemlich s/[halbe Welt, ganze Welt in Besitz g‘habt (lacht) oder so. #00:56:12-4#

B3: [die waren ja bis Österreich. Bis Österreich ha‘m s‘e besetzt. #00:56:08-8#

B1: Man sagt ja immer „die Türken vor Wien“ und so, vor den Toren von Wien und, ich weiß net, ich glaub‘ ich hab‘ jetzt Osmanisches Reich auch nur deshalb gesagt, weil, ähm, ich glaub‘ des Alltagsleben und so, damals eben viel schöner war, obwohl ich da jetz‘, (schnauft), es is‘ schwer, ähm, ich glaub‘, ich hab‘ auch allein deshalb Osmanisches Reich g‘sagt, eben wegen dem, was ich halt g‘rad‘ genannt hab‘, wegen dem Essen, wegen der Lebensweise, Kleidung und so weiter, ähm, aber ich denk‘, es wär‘ auch schwer, des Osmanische Reich mit dem Jetzigen irgendwie zu verknüpfen, ich weiß, ich wüsste auch jetzt nicht, in welche, auf welche Art und Weise, aber, ich tu‘ mich jetzt g‘rad‘ echt schwer (lacht) irgendwie zu antworten. (3s). Mmm. #00:56:59-6#

B3: Hoffentlich hat ‘s dir geholfen. #00:57:06-3#

I: Ja, sehr viel sogar (lacht). #00:57:10-4#

B3: Ja? Ich freu ich mich. Weil, äh, hab‘ ich gedacht, ich weiß nicht, was, was wir, wie wir helfen können. #00:57:16-2#

B1: Ja, ja, weil s/meine Mutter hat mir eben Zettel gegeben und da hab‘ ich irgend‘was mit G‘schichte g‘lesen, da hab‘ ich mir ‘dacht, „oh Gott, ich bin scho‘ ewig ni/ja ewig nicht mehr in der Schule (B1 und B3 lachen). Ich, weiß doch gar nicht mehr, was man da lernt jetzt (lacht), werd‘ ich jetzt nicht viel antworten können“, aber. #00:57:29-9#

B3: Aber wir wollten dir unbedingt helfen, mithelfen, weil ich kenn‘ des durch meine Kinder zum Beispiel, wenn sie irgend‘was machen würden, und äh, wenn ich jemanden bitten will, äh, „Kannst du mir helfen oder kannst du mir Interview?“ und so weiter, wenn jemand „nein“ sagt, des ist für mich auch irgendwie nicht schön und da hab‘ ich gedacht, ich würde dir gerne helfen, sov/soviel ich kann, ich weiß nicht, **wie** viel, dass ich dir geholfen habe (lacht). #00:58:02-2#

... (Smalltalk über mein Vorhaben)

B1: Was genau is‘ ‘n Titel von deiner Arbeit, also, [was is‘ genau des Thema eigentlich? #00:58:51-6#

I: [Der steht noch, ja, des, also, letztendli/also so der, der letztendliche Titel steht noch **nicht** fest, aber Arbeitstitel is‘ quasi Geschichtsbewusstsein bei Schülern und Studenten. #00:59:03-8#

B1: Okay. #00:59:03-8#

I: Genau. Und Geschichtsbewusstsein is‘ so ‘n ganz (lacht) komplexer Begriff, den, auf den mein Chef eingegangen is‘. Da gibt ‘s eben, die eine Hälfte, in der ‘s, ähm, um Wissen geht, also was wei/wissen Schüler und Studenten überhaupt von Geschichte und der andere is‘ so mehr dieser identitätsstiftende Aspekt, auf den ich mich so bisschen beziehen will, deswegen hab‘ ich immer g‘fragt, „was is‘ dir denn bedeutsam?“, also net, „was sagt der Lehrer, was du lernen musst?“, sondern, „was findest du denn wichtig, dass du weißt, was is‘ dir wichtig für dein Leben oder was spielt ‘ne Rolle?“, genau. #00:59:39-5#

... (Smalltalk über das Thema meiner Doktorarbeit)

I: Und, äh, da fand ich ‘s zum Beispiel besonders spannend, was du vorhin erzählt hast mit dem, ähm, dieses, auf der einen Seite anpassen und auf der anderen Seite, mer wird im, oder du hast es auch g‘sagt, ma‘ wird immer erkannt als [„Wir sind Türken.“. #00:59:59-1#

B3: [Hmm, Ausländer, ja. #01:00:00-2#

I: Und in der Türkei auch immer als, ihr kommt aus Deutschland und ähm. #01:00:04-1#

B3: Des wird immer gesagt seit Jahren, immer. Wenn du zum Beispiel irgend‘was falsch machst oder irgend‘was, äh, anziehst, dann sehen s‘e sofort, „ja, Deutschländer, aus Deutschland, ah, du bist ja aus Deutschland“ so, so ungefähr. Hmm. #01:00:20-4#

I: Okay. Und umgekehrt hier in [Deutschland? #01:00:21-8#

B1: [Ja, ja, hier, hier Türken, dort Deutsche (lacht). #01:00:24-0#

B3: Zum Beispiel, äh, zum Beispiel, äh, diese Woche hab‘ ich gehört mit dieser Uni, uhh, wie heißt diese Uni. Universite parara la? #01:00:33-1#

B1: Studiengebühren. #01:00:33-7#

B3: Studiengebühren. Äh, wird wahrscheinlich, wenn, wenn man mehrere Un/äh Unterschriften sammelt und so weiter beim Rathaus, [aber zum Beispiel wir dürfen das nicht. #01:00:43-2#

I: [Ich war heute. #01:00:42-2#

B1: Naja, aber ich hab‘ gehört, dass man mit ‘n türkischen Pass schon darf, des wär‘ ja eigentlich auch schwachsinnig, wenn ich als Student nicht unterschreiben dürfte, [also ich hab‘ zwar ‘n türkischen Pass, aber ich studier‘ ja in Deutschland, deswegen. #01:00:54-1#

B3: [Also man muss deutsche, ja. Meine Freundin hat gesagt, ähm, man muss also deutsche [Pass haben. #01:00:59-0#

B1: [Ich frag‘ noch ‘mal, aber wenn ‘s geht, dann müss‘ mer Montag ‘mal hin. #01:01:02-9#

B3: Zum Beispiel bei **solche** Sachen, genau bei solche Sachen, warum muss man unbedingt deutsche Pass tragen? Ich bin ja über 30 Jahren in Deutschland und meine Kinder sind hier geboren. #01:01:12-9#

I: Und studieren hier vor allem, ja. #01:01:13-5#

B3: Studieren ja, studieren, die gehen ja alle, Gymnasium und so und warum darf ich als Mutter nicht unterschreiben, war/warum darf ich meine Meinung nicht

sagen? Oder zum Beispiel beim Wahl und so, ich mein‘, so große Interesse hab‘ ich natürlich nicht mit Wählen und so, aber, ich hab‘ noch nie gewählt, in der Türkei nicht, weil ich nicht in der Türkei lebe und/ #01:01:32-3#

I: /Aber in der Türkei dürftest du wählen, oder? #01:01:37-2#

B1: Hmm (bejahend). #01:01:38-5#

B3: Schon, aber, ich bin in Deutschland und beim Wahl und so bin ich hin, hier in Deutschland und ich war noch **nie**, noch nie in der Türkei bei Wahl, hab‘ ich, hab‘ ich **nie** wählen können. Ich hab‘ schon Recht, aber ich, ich kann nicht, weil ich in Deutschland lebe und in Deutschland kann ich nicht, weil ich/ #01:01:55-8#

B1: /weil du das Recht nicht hast. #01:01:55-2#

B3: Weil ich Türkin bin (lacht). Und äh bei solche Sachen zum Beispiel da war, äh, auch ‘mal wieder ‘mal ‘was, ich weiß nicht, was damals war und man muss deutsche Pass haben. Ja, ich bin hier in Deutschland, ich lebe in Deutschland oder meine Kinder sind hier geboren und so, aber trotzdem sich wir, sind sie Türken, türkisch. Äh, ich will auch irgend‘was machen. [Aber mit türkischer Pass. #01:02:20-3#

I: [Aber des wär‘ echt interessant, ob du unterschreiben dürftest, [also, des is‘ ja scho‘ merkwürdig, wenn du als Student nicht/ #01:02:24-3#

B1: [Ja des/ #01:02:24-3#

B3: /Ich weiß nicht, ob. [Also mir ist gesagt worden, man muss deutsche Pass haben. #01:02:29-2#

B1: [Ja, des wär‘, ähm, schon schwachsinnig, wenn, wenn, es gibt ja genug Türkischstämmige. #01:02:32-8#

B3: Ja. #01:02:32-8#

B1: Oder Student mit türkischem Pass und es wär‘ ja schwachsinnig, wenn die nicht unterschreiben dürften, weil ‘s is‘ ja auch, auch wenn ein kleiner, aber dennoch ‘n Prozentsatz, der halt dann, halt einfach fehlen, fehlt, weil sie nicht unterschreiben dürfen. #01:02:46-9#

... (Smalltalk über das aktuelle Volksbegehren über Studiengebühren)

B3: Ob du überhaupt, ähm, [unterschreiben darfst. #01:03:05-8#

B1: [Ja, ja, ich frag‘ noch ‘mal, aber ich denk‘ ‘mal schon, wenn net, dann, dann muss ich dort ‘mal ‘was sagen. #01:03:11-0#

B3: (Lacht). #01:03:11-0#

B1: (Lacht). ‘mal ein Machtwort sprechen. #01:03:11-3#

B3: (Hustet). Bei solche Sachen kann man sich ärgern, wirklich, zum Beispiel, damals/ #01:03:17-7#

... (kurze Fortsetzung über Studiengebühren)

B3: Und wir leben ja in Deutschland. Ich bin, ich lebe nicht in der Türkei (lacht). #01:03:26-5#

I: Ja. Seit 30 Jahren noch dazu (lacht). #01:03:29-3#

B3: Noch dazu (lacht). Ja zum Beispiel, des war genauso mit Erziehungsgeld und so weiter, damals, wie die Kinder noch klein waren, für die türkische Bürger waren zwei Jahre und Erziehungsgeld und für Deutschen drei Jahre. #01:03:46-6#

... (Sohn fragt nach Tee und Kuchen; demographischer Fragebogen)

I: (Anmerkung der Interviewerin: bezieht sich auf die Zeit, die B3 in Deutschland lebt): 35-jähriges Jubiläum (lacht). #01:06:24-7#

B3: (Lacht). Krieg ich Geschenk von Deutschland, yuppie (lacht). #01:06:30-0#

... (Demographischer Fragebogen Fortsetzung)

B3: (Anmerkung der Interviewerin: bezieht sich auf die Frage nach dem Schulabschluss im demographischen Fragebogen). Ich wollte damals auch

bisschen mehr in die Schule gehen oder irgend'was machen, aber damals, äh, hatte ich diese Möglichkeit nicht. #01:08:16-6#

... (Unterbrechung durch B1 und seinen Vater)

B3: W/wie ich nach Deutschland kam, äh, konnt' ich nicht viel in die Schule und dann musst' ich schon raus aus der Schule und dann in die Arbeit, also ich hab' nicht viel, Ding gehabt, äh, Auswahl gehabt, ich wollte auch irgend'was lernen. #01:08:38-6#

I: Aber du musstest wahrscheinlich hier überhaupt erst noch deutsch lernen, oder? #01:08:39-9#

B3: Ich hab' eigentlich schnell gelernt, sehr schnell gelernt durch die, durch die Kinder, durch von der Schule und so. Ich hab' schnell gelernt damals. #01:08:49-1#

... (Smalltalk über Türkisch lernen an der Universität und Doktorarbeit)

I: Hattest du denn den Eindruck, ähm, das waren relevante Fragen, wenn 's um Geschichte geht oder wär', äh, hätt' ich 'was ganz anderes fragen müssen? Weil des is' ja auch immer noch 'mal, ich überleg' mir Fragen, aber weiß natürlich auch net, ob des überhaupt die richtigen Fragen sind. #01:12:55-5#

B1: Ne (verneinend), ich denk', naja, ähm, die entscheidenden Fragen zum Lehrplan hat ja (lacht) mein Bruder beantwortet, ich denk' des is' schon auf jeden Fall wichtig is', dass man, ähm, auch auf bisschen, auf die Wünsche der Schüler so bisschen eingeht, weil, eigentlich is' es ja wichtig, dass die halt was mitnehmen, dass die halt eigentlich Spaß d'ran haben. Des mag jetzt viele Schüler zwar ärgern (lacht), dass man halt sagt, „Schule soll Spaß machen (lacht)", aber, des wär 's ja eigentlich, dass man des halt denen so beibringt, dass die 'was lernen, aber das auch lernen wollen und, und über unsere Geschichte natürlich, ne (verneinend) ich, von den Fragen her, hat 's, doch hat 's auf jeden Fall pass/also ich wüsst' jetzt nicht, was ich sonst noch fragen würde. #01:13:41-2#

... (Smalltalk über die Frage nach den richtigen Fragen)

B1: Ja, wenn du jetza ein' Türken der Deutscher werden will, die Frage stellst, wer vor 40 Jahren Bundeskanzler war oder so'was, ja klar, dass s'e des wahrscheinlich nicht weiß, aber ich wüsst' auch nicht, warum, warum man des auch wissen sollte (lacht), um Deutscher zu werden. (1s). N'ja also ich werd' jetzt auch g'rad' Deutscher (lacht) (Anmerkung der Interviewerin: B1 hat vor, die deutsche

Staatsbürgerschaft anzunehmen, da er ein Auslandssemester in Ägypten verbringen möchte, um dort besser Arabisch zu lernen, was aber mit türkischer Staatsbürgerschaft eher schwierig ist). #01:14:38-7#

... (Smalltalk, Kaffeetrinken)

C Transkript C

Code	C
Datum des Interviews	06.03.2013
Dauer des Interviews	01:49:56
Zeitraum der Transkription	21.05. – 31.05.2013
Interviewort	Universität Bayreuth, Büro
Interviewerin	Anna Schrack
Teilnehmende Gesprächspartner*innen, demographische Variablen	**C1:** C1 ist 16 Jahre alt und die ältere der beiden Töchter von C2. Aktuell besucht sie die 9. Klasse der Realschule (Schulwechsel vom Gymnasium). Sie wurde in Polen geboren und kam 1999 mit ihren Eltern nach Deutschland, wohnt jetzt hier in Z. (Stadt in Süddeutschland). Sie besitzt die polnische Staatsbürgerschaft und ist katholisch.
	C2: C2 ist die 40 Jahre alte Mutter von C1. Auch sie kam 1999, mit 26 Jahren, nach Deutschland. Sie wurde ebenfalls in Polen, Breslau, geboren und gehört der katholischen Religion an. Auch sie besitzt die polnische Staatsbürgerschaft. Sie hat ihre Hochschulreife und im Anschluss eine Ausbildung (in Polen einen Studiengang) zur Ergotherapeutin absolviert.

Kurze Zusammenfassung der Interviewsituation/ Auffälligkeiten	Das Interview findet in meinem Büro an der Universität in Bayreuth statt. C2 ist mir schon vor dem Interview flüchtig aus einem anderen beruflichen Setting bekannt. Das macht das Gespräch mit der Mutter locker, es fällt aber auch auf, dass das Interview damit zwar besonders alltagsnah wird, aber ich vielleicht auch an der ein oder anderen Stelle zu stark interveniere, mit dem Wunsch eine künstliche Situation zu vermeiden. Das Interview findet mit Mutter und Tochter gleichzeitig statt. Es fällt auf, dass die Mutter das Gespräch dominiert, die Tochter sich eher zurückhält, so dass im Allgemeinen sehr deutlich wird, was der Mutter an Geschichte wichtig ist und was davon weiterzugeben ihr am Herzen liegt. An einigen, wenn auch nicht an allen Stellen, spricht auch die Tochter über ihr eigenes Geschichtsbewusstsein. Es werden auffallend viele wörtliche Reden im Gespräch benutzt, die die mündliche Tradierung von Geschichtsbewusstsein veranschaulichen.
Mitgebrachte Gegenstände	**C1:** polnischer Hut **C2:** polnisches T-Shirt, zwei Bücher über Breslau und Polen im Allgemeinen (Bildbände), kleines Postkartenheftchen über Breslau, umgebaute Petroleumlampe vom Großvater von C2

I: ... (Vorstellung des Themas) Und genau des is‘ so meine Frage, ähm, und deswegen lad‘ ich auch quasi immer Jugendliche und Eltern ein, weil ich eben gern wiss‘n möchte, was **du** (Anmerkung der Interviewerin: richtet sich an C1) wirklich an Geschichte wichtig findest, ähm, was so für dein Leben wichtig is‘, ähm, was du vielleicht von der Schule da mitbekommst, aber auch, was dir deine Eltern da mitgeben und von dir (Anmerkung der Interviewerin: richtet sich an C2) möcht‘ ich ganz ähnlich wiss‘n, was is‘ denn **dir** wichtig, dass du deiner, oder, deinen beiden Töchtern auch mitgibst an Geschichte. #00:01:31-1#

C2: Mhm, mhm (bestätigend). #00:01:31-1#

I: Genau. #00:01:32-1#

C2: Von dem allen, was ich schon weiß, jetz‘ sag‘ ich a‘mal, um, ähm, nicht nur des, was ich gelernt hab‘, weil man lernt immer wieder dazu. #00:01:39-9#

I: G/Genau, genau. #00:01:39-7#

C2: Ne (bestätigend), weil in der Schule, ha'm mer verschiedene Sachen gelernt, das musst du wissen, ich bin ja noch zu Zeiten in die Schule gegang'n, wo noch Polen kommunistisch war. Also da, also, ne (bestätigend), in die Grundschule, und dann gab 's noch andere, äh, Sachen, die wir gelernt hab'm und danach musst' ich noch 'mal, äh, extra noch absolvieren, des was danach anerkannt wurde und als wichtig (1s), ne (bestätigend) (1s), gefunden wurde von dem Ministerium, ne (bestätigend)? Mhm (bestätigend). #00:02:04-4#

I: Genau und, ähm, noch so eine Überlegung ist die, ähm, ihr habt ja polnische Wurzeln und ähm, ich könnte mir vorstellen, dass ähm, die polnische Geschichte aber im Schulunterricht ja sehr wenig 'ne Rolle spielt/ #00:02:17-0#

C1: /Hmm (bestätigend). #00:02:17-0#

I: Und trotzdem könnt' 's ja aber sein, dass du für dich sagst, dass wills/„das wär' 's/wär' mir aber wichtig, das, da möcht' ich aber 'was wissen oder ich würd' auch gern wollen, dass meine Schulfreunde oder Klassenkameraden da bisschen 'was d'rüber erfahren." #00:02:28-8#

C1: Hmm (bestätigend). #00:02:28-8#

I: Genau. #00:02:28-8#

C1: Ja, des wär' eigentlich schon ganz interessant, also mehr darüber zu erfahren und halt was da genau passiert is' und, und wie des da so war mit dem Krieg und so weiter und so fort, aber jetz' eher, bis jetz' in ganzen Jahren, wo ich Geschichte hatte, im Gymnasium und jetzt Realschule, is' vielleicht dreimal des Wort Polen vorgekommen (schmunzelt), also nich' allzu oft und auch nich' allzu viel wurde darüber erzählt. #00:02:53-8#

I: Was würdest du dir denn wünschen, was findest du denn, was da wichtig wär', was/ #00:03:02-4#

C1: /also/ #00:03:02-4#

I: /was ma' wissen sollte? (C2 und I schmunzeln). #00:03:01-9#

C1: Weiß nich' so (1s). Mama mir erzählt mir ja manchmal wie des früher war, dass zum Beispiel man ab irgendeiner Uhrzeit nich' mehr rausgehen konnte, weil dann irgendwie draußen die Polizei 'rumgelaufen is' und n/ja lau/die hat halt auch so

interessante Sachen, also, wie des da so abgelaufen is‘, also jetz‘ nicht zum Beispiel, ganz viele Jahreszahlen lernen, da is‘ da und des passiert, der war da und hier Präsident oder dies und das, sondern eher so (1s), allgemeine Sachen. #00:03:30-0#

I: Also mehr so des, des Leben, sag‘ ich ‘mal (schmunzelt). #00:03:31-7#

C1: Ja, ja. #00:03:34-7#

I: Ja, okay. Fallen dir noch and‘re Beispiele ein, was dir deine Mama da so erzählt (C2 lacht)? Oder dir (Anmerkung der Interviewerin: an C2 gerichtet) vielleicht auch? #00:03:40-3#

C1: Ma/Mama erzählt viel, also (C2 lacht lauthals los, C1 und I lachen mit), sehr viel. #00:03:44-4#

C2: Hast du dir schon ‘mal notiert, nicht. #00:03:46-1#

C1: Ne, ne (verneinend) (lacht). N/ne (verneinend), mir fällt jetzt nich‘ so viel mehr dazu ein, also/ #00:03:51-8#

C2: /Aber was dich immer so interessiert, was du au/‘sfragst, zum Beispiel bei mir, sin‘ eben so Sachen, was mehr mit Leben zu tun hab‘m, wie sie, bis **früher** und, äh, **jetzt**, ist, wie sich des so auswirkt bisschen, ne (bestätigend)/ #00:04:04-3#

C1: /Hmm (bestätigend)/ #00:04:04-3#

C2: /warum sich alles so ändert, also diese, weil da is‘ es gla‘ ich, so bisschen greifbar für die Jugendlichen. Ne (bestätigend), und g‘rade dann, ich denk‘ dann wieder zurück an kleine Kinder, immer diese Gegensätze, ne, ne (bestätigend), und ich denk‘, da will s‘e immer so bisschen [wissen. #00:04:17-4#

C1: [Ja irgend‘was, irgend‘was, was passiert is‘, was große oder ziemliche Auswirkungen auf des Leben heute hat, also darüber würd‘ [mehr wissen. #00:04:26-5#

C2: [Weil des wahrscheinlich nachvollziehbarer ist, ne (bestätigend)? Und dann erkläre ich, versuch‘ ich ihr immer zu erklären, **warum** sich des so gewandelt hat, ne (bestätigend), was der Grund dafür ist und das eigentlich da wir als Menschen,

weil des kommt bei der Geschichte denk‘ ich nicht so durch, es als erwachsener Mensch ha/kann man sich des ausarbeiten, dass **wir** da als Menschen und unser Leben, unsere Gesellschaft zu dieser Zeit da wirklich eine große Auswirkung auf diese Veränderungen hat. Unsere Mentalität, ne (bestätigend), wie diese, äh, hm, äh, Mauerfall oder so und, ne (bestätigend), überhaupt dann unsere Papst, wie er dann so weit des dann hinbekommen hat, ne (bestätigend), dass Polen trotzdem katholisch geblieben is‘ und dann ‘ls Kern, äh, äh, dann diese Kirche die Menschen so weit gebracht hat, äh, wegen diesen Sturz von den kommunistischen Mächten und alles und ich find‘ so‘was is‘ s/sehr gut, äh, darzustellen für die, für die Jugendlichen, ne (bestätigend), da ka‘ ma‘ gute Vergleiche machen, wenn sie jetzt heute irgendwie wegen anderen Sachen auch noch auf die Straße geh‘n, weil ‘s den‘n etwas nicht gefällt und sie seh‘n vielleicht da d‘rin nicht so viel, äh, äh, Möglichkeiten, oder nich‘ so viel, ähm (1s), nicht Grund genug, dass sie ‘was ändern könn‘n, aber es geht trotzdem. Man kann an solchen Beispielen denn zeigen, dass früher doch net so viele Möglichkeiten gegeben hat Internet nicht oder soe/aber die Masse an Menschen macht ‘s, äh, äh, Zusammengehörigkeitsgefühl und solche Sachen, ne (bestätigend), dass man sich gegenseitig helfen kann, ne (bestätigend). Also des was ich selber erlebt hab‘, ne (bestätigend) und gesehen hab‘, ne (bestätigend). #00:05:52-5#

I: Des heißt, ähm, des bringst du mit der heutigen Zeit in Verbindung/ #00:05:56-6#

C2: /Mhm (bestätigend)/ #00:05:56-6#

I: /um auch quasi Erklärungen zu liefern für heute? [Hab‘ ich des richtig verstanden? #00:06:01-8#

C2: [Ja, so, so, so ungefähr. Oder, zwischenmenschliche Beziehungen, ne (bestätigend), s/so hast ja auch, ähm, verschiedene Nationalitäten, aber auch mehrere aus Russland, ne (bestätigend). #00:06:11-1#

C1: Ja. #00:06:11-1#

C2: Und dann kam ‘s schon, äh, manchmal zu Konfrontationen, ne (bestätigend), was sie so wissen, was wir so wissen, oder, ähm, die Kleine, die V. (Name der jüngeren Tochter von C2) hat ‘s einmal mir erzählt, äh, ein Kind, mi/ah, von den Russlanddeutschen hat er g‘sag‘, deren ihre Mutter hat g‘sach‘, sie soll dann nicht mit ihr spielen, weil sie is‘ eine Polin und die ha‘m dann, was weiß ich, dann, mit den Russen irgendwie was weiß ich, zul/zu dreißiger Jahre gab ‘s da so ‘n Krieg, so bei den Bolschewisten und alles und des is‘ bei ihr haften geblieben. Ich hab‘ ‘s dann a‘ wieder g‘sagt, „ja, sie hat wahrscheinlich nur diese kommunistische Erziehung, äh, erlebt, und des wurde dann auch viel eingeprägt.“ Und wenn ich ‘s jetzat aber **weitermach‘** und meine‘ Tochter des nicht erkläre, dann wächst sie in

einem, mit ein‘g/mit ei‘m schlechten negativ‘n Gedanken über Russischsprachige oder überhaupt. So is‘ es wichtig dann den Hintergrund zu wissen, da hab‘ ich mir den Gedanken d‘rüber g‘macht, hab‘ g‘sach‘ „vielleicht is‘ sie doch nicht so gebildet“, ne (bestätigend) und es hat ‘s dann dabei aufg‘hört mit diese kommunistischen Bildung, ne (bestätigend), das wurde ihr so einge/einge/prägt, ne (bestätigend), also deswegen find‘ ich auch, es tut gut zu wissen, so manche Hintergründe und was so abgelaufen is‘ früher und nach/nachvollziehen zu können, warum manches geschieht, weil so Hass und solche Sachen auch wie Zweite Weltkrieg find‘ ich auch immer (zieht scharf die Luft ein) schrecklich und viele wissen da viele Hintergründe nicht, ne (bestätigend), und pochen immer d‘rauf, weil des immer von Generation zu Generation weitergegeben wird (1s). Ne (bestätigend), auch angefang‘ von kleinen, von kleinen Familienhass, ne (bestätigend), den ha‘m schon immer miteinander nicht gesproch‘n und schon machen dann die nächsten zwei Generation‘ nicht, ne (bestätigend) (schmunzelt). Und so, äh, zwischen den Nachbarn is‘ es au‘ oft so, hab‘ ich dir (Anmerkung der Interviewerin: richtet sich an C1) immer erzählt, ne (bestätigend), zwischen Polen und Deutschland gab ‘s immer, weil wegen der Grenze und hat sich immer Grenze verschob‘n, genauso wie mit den Russen, ne (bestätigend), also, des is‘ auch, des is‘ momentan a‘ ganze, äh, nicht a‘ gute, äh, Kommunikation zwischen Russland und Polen allgemein. Ne (bestätigend), gibt ‘s immer wieder zur, kommt ‘s immer wieder zur Konflikten und wenn du mit verfolgst, zum Beispiel, die letzten Jahre, wie der polnische Präsident mit seine, mit sein‘ Flugzeug da umgekommen ist, gab ‘s, gibt ‘s bis heute noch vieles so Ungeklärtes, ne (bestätigend), und wo sie dann, wo die dann d‘rüber, äh, streit‘n, aber auch die russische Seite, dieses, ähm, Werkzeug, äh, Wrack, nicht zurückgeben will. Ne (bestätigend), an die polnischen, also gibt ‘s immer wieder. Gut, man kann ‘s aber nicht so, verallgemeinern und sagen allgemein, dass wir dir Russen nich‘ mögen oder überhaupt [oder alles. #00:08:30-3#

C1: [Ne (verneinend) also ich hab‘ da nix dagegen gegen die. #00:08:35-0#

C2: Also des find‘ ich schon/ #00:08:36-4#

I: /aber du würdest sag‘n, dass es quasi so geschichtlich bedingt, dass es da immernoch/ #00:08:40-9#

C2: /Ja/ #00:08:40-9#

I: /Schwierigkeiten gibt? #00:08:42-7#

C2: Ja, also ich kann mich gut erinnern, da wurd‘ des in der Familie auch g‘sagt, ne (bestätigend), also dass, ne (bestätigend), die Russen, ja, ja, da waren ‘s schon primitiv, wie sie dann nach Polen kamen, was weiß ich, äh, äh, ähm, Deutschen sind einmarschiert am 1. September, 17. September, hab‘ ich dir immer g‘sagt, ne (bestätigend), kamen die Russen nach Polen. Zur gleichen Zeit wollten sich Polen

aufteilen mi‘ ‘m Hitler und Zeug und dann hat mir aber mei‘ Opa immer g‘sach‘ „ja, aber die schlimmsten Krieg, da waren die, ä/die die Tschechen zum Beispiel, weil die ha‘m sich gar nicht gewehrt, die ha‘m sich gleich untergeb‘n, dass ihr Prag alles stehenbleibt“ und solche Sachen. Dann hab‘ ich ‘ma‘ versucht, da nachzuforsch‘n, was wahr is‘, weil man kann nicht davon ausgeh‘n, dass jeder Mensch gleich is‘ (1s). Ne (bestätigend), und sol/so würd‘ ich die Geschichte ‘etz‘ den Kindern erzähl‘n, dass es dann immer wieder von dem abhängt, wo man g‘rade äh sitzt, wo man g‘rade is‘ (schmunzelt) und von der Situation aus, ja und des was man lernt (1s) als so Hinterkulisse, wo man, ne (bestätigend), so bissle ‘was Neutrales, wo man sich selber da bissle schon n/eine Meinung bilden kann. Und nicht immer so von eine Seite. #00:09:42-4#

I: Genau, genau damit bist ja du (Anmerkung der Interviewerin: gemeint ist C1) s/ auch so bisschen konfrontiert, oder, du bekommst in der Schule ‘was erzählt (schmunzelt), du bekommst von daheim ‘was erzählt und du musst dann für dich irgend‘was aus dem ganzen Zeug machen, oder? #00:09:52-7#

C1: Ja, ja, aber, ich hab‘, ich mach‘ mir, ich bild‘ mir da jetzt nich‘ so ‘ne Meinung, dass ich mir denk‘ „ja, die Russen, die ha‘m da vor 100 000 Jahren das und das angegriffen und desweg‘n mag ich den und den jetzt nich‘, weil der Russe is‘ und“, oder so, ne (verneinend), überhaupt gar nich‘, also, ich hab‘ überhaupt kein Problem damit, wer von, aus welchem Land kommt, welche Nationalität, welche Wurzeln, wie auch immer, das spielt bei mir keine Rolle. Also/ #00:10:17-2#

I: /Ging ‘s denn dir umgekehrt, scho‘ ‘mal so wie deiner Schwester, dass da irgendjemand [d‘rauf/ #00:10:20-9#

C1: [Ja. In der Grundschule. Oder, und dann, wo ich ins Gymnasium gekomm‘n bin, so 5. Klasse ‘rum, ha‘m, da war ich, mi/ähm, ich kann das jedem erzählen und ich bin stolz d‘rauf, dass ich aus Polen komm‘ und die polnische Na/Nationalität hab‘, aber damals war‘ das immer so „hähä, Polen“ und „Du klaust“, dies und das und, also das hört man bis heute noch, immer, immer denselben Spruch und (C2 schmunzelt) und, äh, s/so in der 5. Klasse, ich hab‘ mich halt noch nich‘ getraut, ‘was zu sag‘n, aber die ha‘m halt, ha‘m halt immer gelacht, so „ja, du kommst aus Polen und hähä“ und immer so Sprüche und so Zeug. #00:10:50-7#

C2: Die Lehrerin in der Grundschule (2s). Die Frau F. (Name der Lehrerin). #00:10:56-1#

C1: Ja (stöhnt), da war ‘mal ‘was. Da hab‘ ich irgendwie Bücher aus der Bücherei ausgelieh‘n und dann hatt‘ ich die mit in Polen gehabt und dann hab‘ ich die nach den Ferien wieder abgegeb‘n und dann war‘n die irgendwie dreckig oder so und

dann meinte die Lehrerin „ja, in Polen is‘ ja auch dreckig, deswegen sind die Bücher dreckig“ oder so‘was. #00:11:10-1#

I: Puh, des is‘ [aber ganz schon heftig. #00:11:12-2#

C2: [Und vor der ganzen Klasse hat sie auch g‘sacht „ja Polen, was willst du in Polen, was willst du erzähl‘n“, ne (bestätigend), weil s‘e (Anmerkung der Interviewerin: gemeint ist C1) immer dann erzähl‘n wollte, was sie, wo sie überall war in den Ferien und was sie besucht hat, ich hab‘ g‘sag‘ „C1, äh, merk‘ dir des, du sollst auch vor den ganzen, äh, äh, Theaterstücken erzählen, [wo wir drin war‘n.“ #00:11:48-5#

C1: [Museum und Theater. #00:11:53-3#

C2: „Von Musik und Museum und nicht immer von dem, dass du bei McDonald‘s warst“ (alle lachen), die werd‘n dann immer denk‘n, dass des dann **E**vent is‘ im Url/ ne (bestätigend), „da wird man nur bestätigen, dass die Polen sich über McDonald freuen, und statt über ‘n Museum, weil sie des nich‘ hatt‘n“ oder irgend‘was, hab‘ ich sach‘, ne (bestätigend), und dann wollt‘ s‘e sie dann nie ausreden lassen, „ach, du warst scho‘ wieder bestimmt in Polen, aus Polen da ka‘ man, äh, hab‘ ich Putzfrau“, ne (bestätigend), hat s‘e dann lautstark vor der ganz‘n Klasse g‘sagt, also des war schon wirklich unter der Gurtellinie, was sie so mit ihr getrieb‘n hat, also da war‘n wir auch schon bis zum Direktor. Weil die hat dann de‘ schon g‘sagt, „C1 g‘hört nich‘ in ein Gymnasium“ und des wird sie durchzieh‘n und ich **wollte** aus ihr, die hat mich, also mich dann sich bestellt, für ‘ne Uhrzeit und hat mich dann so dahin, wie ‘ne Lehrerin is‘ sie mit mir umge/umgegangen richtig, „ich wollte aus Ihrer Tochter eine gute Schülerin machen“, **sie** wollte, also, sie hat dann überhaupt nix zu sag‘n, was sie so wird und was sie ist, ne (bestätigend), aber äh, sie hat quasi nicht gespurt und nutzt, äh ja, „und glaub‘n Sie mir, ich weiß, wo die Kinder hingehör‘n“ und ich rede ihr ein, dass sie ins Gymnasium soll und so lauter solche Sach‘n, also hat s‘e dann wirklich, um um um ganze Noten, äh, äh, ja/ #00:12:38-8#

C1: /‘runtergestuft. #00:12:38-8#

C2: ‘Runtergestuft, aber des is‘ dann, wir ha‘m ‘s ja danach bewiesen, äh, äh, hmm, ich hab‘ dann verifizieren lass‘n ihre, ihre, ihre Arbeiten und die hat wirklich Eins haben müssen, hat eine Zwei bekomm‘n, bei ‘ne Zwei hat s‘e eine Drei bekomm‘n, wo ‘s dann wirklich verglich‘n hat, mit anderen Kindern/ #00:12:53-9#

I: /Konntet ihr des dann durchsetzen, dass dann auch [die richtigen Noten d‘raufstand‘n? #00:12:57-4#

C2: [Ja. Ja. #00:12:57-8#

C1: Ja. #00:12:57-7#

I: Ja, Gott sei Dank. #00:12:57-8#

C2: Und dann musste s'e sich auch bei der C1 entschuldigen, ne (bestätigend), bis dahin, dass es dann wieder in anderes Extrem umgefall'n ist, hat sich um/hat sich **umgearmt** und „C1, ich lieb' dich, ich mag dich doch so" und hat s'e dann noch heim mit dem Auto, ne (bestätigend), mit ihrem Mercedes hat sie dich noch heimgefahr'n, also, so (schnauft) (1s), bisschen psychotisch (lacht), find' ich. #00:13:18-0#

C1: Ja, ich war noch klein, ich hab' das noch gar nich' so ernst genommen und so. #00:13:21-8#

I: Aber des hört sich ganz schön schlimm an, also. #00:13:21-8#

C1: Ja, jetz', jetz', wo ich so d'rüber nachdenk', wo ich so älter bin und des alles versteh', dann, hört sich des echt schlimm an, also, wenn ich jetz' mit, mit irgend'nem, wenn ich jetz' mein Kind hätte und des mein Kind passieren würde in der Schule, wenn der Lehrer so mit mein'm Kind umgehen würde, ne (bestätigend), also (schnauft). #00:13:37-3#

C2: [Mit der Flöte, hmm. #00:13:36-4#

I: [Vor allem, ich hab' immer so diese Illusion, dass des nimmer so is', aber, also, sobald ma' mit jemand'n spricht, hört ma' immer wieder solche Sachen, also, [es is' so unglaublich, ja. #00:13:45-5#

C2: [Des waren so kleine Sach'n, äh, immer wieder etwas, immer wieder, weiß' scho' so. #00:13:49-2#

... (Smalltalk über Lehrkräfte) #00:13:56-7#

C2: Mhm. Und vor der ganzen Klasse, die hat 's dann wirklich so, wei' scho', eine Grund/äh/Schullehrerin ist wirklich 'was Besonderes für die Kinder. Die orientier'n sich sehr, des is' immer nur eine, die weiß immer alles am besten, des is' noch so ein Alter, ne (bestätigend), und, äh, ja, sie wollte ihr immer Recht mach'n, ne

(bestätigend), und dann hat s'e immer Bauchschmerz'n g'habt wie die Schule angegang'n is', ne (bestätigend), nach, nach Ferien, dann wollt' s'e nichts erzählen, dann war s'e immer, wo sie sonst nicht eine ist, äh, äh, die nichts sagt und so, äh, es war dann wirklich so und des eine weiß ich, was sie am meisten wehgetan hat, war dann des mit diese Flöte, wo du alleine gelernt hast, Flöte zu spielen/ #00:14:30-3#

C1: /Hmm (bestätigend)/ #00:14:30-3#

C2: /und dann diesen, dieses, äh, dieses Weihnachtslied, ne (bestätigend)/ #00:14:33-2#

C1: /Hmm, ja./ #00:14:33-2#

C2: /als Geschenk hat s'e uns des dann vorgespielt zu Weihnacht'n und dann in der Schule ha'm sie jede Woche, jeder 'was, jeden Tag 'was vorbereitet für d'n, für d'n Advent und dann hat sie g'sach', sie macht des dann, sie spielt dann vor der ganz'n Klasse, hat sich **getraut**, was sie **alleine** sich beigebracht hat und die Lehrerin, was hat sie dann gemacht, [wie alle zugehört ha'm? #00:14:50-6#

C1: [Na, die hat sich, die hat sich die Ohr'n zugehalten. #00:14:52-4#

C2: Hat sich vor der ganzen Klasse so hingestellt (Anmerkung der Interviewerin: C2 demonstriert Ohren zuhalten) und bin, hat sich die Ohr'n zugehalt'n. Und hat so manifestiert, dass sie des sich net anhör'n will und des hat keine Qualität, „du kriegt kein' professionell'n Unterricht wie die anderen Kinder von den Ärzten" und so des ka/ #00:15:08-2#

I: /Ja umso toller, dass, dass ma' des selber sich beibringen kann, also mit Lehrer is' des ja keine große Kunst, oder (lacht)? #00:15:14-1#

C1: Na, ich hatt' da so 'n Buch und da war so alles drin gestanden, wie die Griffe geh'n und so und das hab' ich mir dann alles selber beigebracht und/ #00:15:19-1#

I: /aber des is' ja fünfmal schwer, als wenn/ #00:15:21-6#

C1: /Ja/ #00:15:23-0#

I: /einem jemand des genau [zeigt, wie des geht. #00:15:21-6#

C2: [Dann hat sie **so** geweint und dann da, des hat dann des Ganze schon entschied‘n, wo ich g‘sagt hab‘ „so, des geht nicht mehr weiter“. #00:15:30-8#

I: Weil wir vorhin so bei Geschichte war‘n, hattest du auch da so ‘ne Art, ich sag‘ ‘mal, geschichtliche Erklärung, also so wie vorhin bei dem Beispiel [mit den Russen, oder hat des da keine Rolle g‘spielt? #00:15:40-3#

C2: [Mhm. Ich hab‘ dann, äh, g‘sacht, „des is‘ ‘ne ältere Frau“, soweit man ihr des damals sagen konnte, sie, ma/dritte Klasse, äh, und sie hat dann wahrscheinlich zu ‘ner and‘ren Zeit des dann gelernt. Sie weiß manche Methoden bestimmt nicht, is‘ is‘ ja auch, dadurch dass sie dann wirklich dann diese Assoziation hatte „wenn Polen dann eine Putzfrau und in Polen is‘ bestimmt, wa‘ scho‘, alles schmutzig“, ne (bestätigend), des hat sie ja, richtig ausg‘sprochen, g‘sag/„sie hat **keine** Ahnung, du musst dich nicht **schämen“**, ne (bestätigend), weil sie hat dann g‘sach‘, äh, gab ‘s dann ‘ne Zeit wo sie g‘sagt hat, äh, „könn‘n wir uns den Namen ändern“, weil C. (Familienname von C1 und C2), ne (bestätigend), is‘ is‘ typisch polnisch, ne (bestätigend), hat sie g‘sagt. #00:16:13-3#

C1: Des weiß ich nimmer (C1 und I lachen). #00:16:14-8#

C2: Wei/Weißt du nicht mehr. Ja und dann hab‘ ich sach‘, „naja, die hat, äh, so bestimmte, hmm, Vorbehalte, weil s/sie kennt es nicht. Sie kennt Polen nicht, sie kennt die polnische Kultur nicht, sie hat keine Ahnung, sie kennt nur des Schlimme“, ne (bestätigend)? Und dann, ne (bestätigend), und dann hab‘ ich ‘sach‘, ne (bestätigend), da, weil die Zeiten so war‘n und dann ab ‘ner gewiss‘n Zeit, ab ‘m Zweiten Weltkrieg, da gab ‘s überhaupt keine Einblicke mehr nach Pol‘n, des hat dann hinter den Eisernen, äh, äh, Vorhang, und da is‘ nur alles schlimm und da is‘ nur, eine war dann da, hat g‘sa/„ach Gott, ne (bestätigend), in Westen war alles schön bunt und bei uns war alles grau und w/wahrscheinlich schmutzig und wir wollen nicht arbeiten, deswegen geht ‘s den Kommunisten schl/äh, kommunistischen Ländern so schlecht, ne, ne (bestätigend), hier is‘ jeder tüchtig, deswegen, hmm, ne (bestätigend), ging, ne (bestätigend), wuchs der Kapitalismus so in die Höhe (lacht) und wir waren alle, ne (bestätigend)“. Aber darum ging ‘s nicht, ne (bestätigend), also, ne (bestätigend) und des hab‘ ich ihr dann so, bissl, so verkauft, ne (bestätigend), dass ich, dass, vor allem war mir wichtig, dass sie des nich‘ persönlich nimmt, dass es nicht mit ihr zusamm‘, eh, ne (bestätigend). #00:17:12-4#

I: Also scheinbar hatte auch deine Lehrerin ziemlich wenu/wenig Ahnung von der polnisch‘n Kultur und auch der polnisch‘n Geschichte, oder, um überhaupt/ #00:17:22-5#

C1: /N'ja, soweit ich mich erinnern kann, is' ja scho' weng her, da, war, ich hatte nicht den Eindruck, dass sie viel darüber weiß, weil sonst hätte sie ja nich' so'was gesagt und nich' so darüber gedacht und, ja. #00:17:31-8#

I: So aus der **heutigen** Sicht, was würdest du ihr denn gern beibringen wollen (lacht) über die polnische Geschichte und Kultur, was sollte die denn wiss'n? #00:17:40-3#

C1: Ja, ich f/beibringen, also, j/ma' kann des ja schlecht beschreib'n, am best'n, wenn sie 'mal selber oder so hinfahren würde und sich des 'mal selber anschau'n würde, oder mehr Leute kennenlernen würde, die aus Polen kommen. Ich kann ja schlecht beschreib'n, „das is' so und so und die Leute sind so und so". Also, allgemein kann ich sagen, die sind offener und netter, aber (1s), (bläst mit den Lippen), so, direkte Sachen ihr beibringen, was da war und was passiert is', ka' man, ka' man nich' so erklär'n, also meiner Meinung nach. #00:18:05-1#

I: Ja. Des heißt, sie müsst' des eher 'mal selber erleben? #00:18:07-7#

C1: Ja. Ja. Ja. #00:18:08-4#

C2: Studienreise und so'was, ne (bestätigend). Hat damals aber alles gefehlt (schmunzelt), ne (bestätigend), zu ihrer Zeit wahrscheinlich, ne (bestätigend). Und sie is' dann dann, äh, wie sie dann in der vierten Klasse war, die C1, sie is' dann auch in die Rente gegangen. Deswegen hat man dann nichts weiter mit ihr dann g'macht, ne (bestätigend). Ne (bestätigend), also s', dann war sie ja schon 60 oder über 60. Ne (bestätigend). Also mir ha'm dann ausgerechnet damals, sie is' wirklich noch, äh, vor 'm Krieg noch 'ne Lehrerin geword'n oder währenddessen. Ja. #00:18:39-7#

I: Würdest du sag'n, das hat wahrscheinlich 'ne Auswirkung auf ihre Lehrmethod'n g'habt, zu welcher Zeit sie quasi/ #00:18:46-1#

C2: /Auf ihre L/über die Lehrmethod'n kann ich nichts sag'n, also C1 hat immer gut gelernt. Weißt du noch, du hast dann, einmal die beste Note, also, in der vierten Klasse, wo dann um diese Einstufung geht, da gibt 's doch so große Tests, wo dann, äh, die, überhaupt die Grammatik und alles, ne (bestätigend), diese, äh, Substantive, Adjektive, da musst du dann mit dies'n, äh, Begriff'n, schon operieren könn'n, ne (bestätigend), um ins Gymnasium zu geh'n, hat sie des wirklich die allerbeste Note g'schrieb'n, sogar die bessere als die A. (Name einer Mitschülern) damals, wo ihr Vater, der Chefarzt von der äh Herzchirurgie war, ne (bestätigend), und des hat ja, hat 's hat sie ihr nicht gegönnt, des hat sie nicht so gekrönt al/wie sonst in der Klasse, ne (bestätigend). Weißt du zu dem, zu dem S. (Name eines

Mitschülers) wie sie immer g'sacht hat, s/der hat die gleiche Punktzahl g'habt und alles/ #00:19:27-8#

C1: /Hmm (bestätigend)/ #00:19:27-8#

C2: /ne (bestätigend), hat die gleiche Note, hat s'e 'sach' „super, optimal", bei ihm g'schrie'm und bei dir, nur „sehr gut", ne (bestätigend). Und die C1 is' einmal zu ihr, sagt sie „ich hab' doch die gleiche Note und die gleich'n Punkte, warum n/mir gefällt besser optimal und super", sagt „n/ne (verneinend) aber des is' des Gleiche", aber die C1 hat dann zu ihr gemeint (schmunzelt) „ne (verneinend), für mich is' es nicht des Gleiche, ich hätte auch gerne optimal" (lacht). Ne (bestätigend), des werd' ich, äh, des werd' ich, äh, des, des werd' ich nicht vergessen, ne (bestätigend), wo sie dann scho' so klein war und hat dann wirklich schon dieses Gespür dafür „es is' was besseres", egal wie es kling', „optimal" und hier war nur „sehr gut", ne (bestätigend). Also sie hat sie schon immer spür'n lass'n, ne (bestätigend), dass es, ja. Ob des jetzt wirklich mit ihrer Person zusammenhäl/hängt, äh, oder (schnauft) mit ihrer Herkunft, aber, hätt' sie sonst nicht so d'rübergezog'n (lacht), über, ne (bestätigend), über Pol'n und überhaupt, ne (bestätigend), wenn des jetz' keine Rolle gespielt hätte, de/geh' ich davon aus, ne (bestätigend), dass sie einfach keine Ahnung hatte, weil (2s), wovon man keine Ahnung hat, davor ha'm mer Angst und wenn ma' sich bedrohliche und dann äh findet man sich dann solche Sachen oder man hört einmal etwas und des passt in so 'n Konzept, dann übernimmt man des einfach, ne (bestätigend). Und des hat wahrscheinlich in ihr'n Konzept nicht reingepasst, dass sie nämlich, höflich war und so, obwohl des hat sie ja dann schon 'n deine, in deine, ähm. #00:20:46-2#

C1: [Zeugnisbewertung. #00:20:46-2#

C2: [Zeugnisse immer geschrieb'n, dass sie sehr höflich is', des hat sie mir scho' immer erz/dass ich sie so schon so erzogen hab', ne (bestätigend). Aber alles and're hat nicht so reingepasst, dass sie keine Röcke trägt, ne (bestätigend), „has/ sag' 'mal, hast du kein, kein Rock daham, musst du immer Hosen tra/", und die, ne (bestätigend), deine Haare ha'm 's ihr immer so gefall'n, [hab' dir immer so französische Zöpfe so seitlich gemacht. #00:21:05-9#

C1: [So'was, so'was Dummes. #00:21:03-5#

C2: Ja aber des war'n so Kleinigkeit'n, die hat mir jeden Tag 'was erzählt, ne (bestätigend), sie war ja damals Einzelkind (schmunzelt), ne (bestätigend), sag' ich a'mal, ne (bestätigend), oder, die V. (jüngere Tochter von C2) war ja kurz erst da, also des hat mich dann schon sehr beschäftigt, ne (bestätigend), desweg'n sind wir damals mit dem Papa rei' in die Schule und dann ha'm ma' dann schon schon an/ engagiert und (5s). Aber des hab' ich wirklich mit der Geschichte schon zusammen,

gesehen, also wirklich durch des, ne (bestätigend). Und g'rade, dann hab' ich, hmm, sagt sie, „warum denkt sie, äh, alle Polen müssen putzen, warum sagt sie so'was?", ne (bestätigend), sag' ich, „ja, C1, schau' 'mal, Mensch'n, die gebildet sind und auch wenn sie in Polen nich' viel verdienen, ja, sie ha'm ihre Arbeit und könn'n sich da verwirklich'n, ja und bleib'n sie auch zu Hause. Die wo vielleicht, ähm, ne (bestätigend), keine solche Stelle ha'm und können 'was, dann geh'n s'e in Ausland um, um Geld zu v/verdienen, ja? Wenn 's dann in ihren Berufen könn'n sie nicht mehr arbeiten, weil sie die Sprache nicht kennen, also was kann man, was kann jeder, kann putzen, die Männer gehen alle in den Bau, des kann jeder Pole", sag' ich a'mal (schmunzelt), wirklich, ne (bestätigend). Mein Mann äh bastelt immernoch an dem Haus und macht alles selber wobei er vom Bau gar nicht ist, ne (bestätigend), des is' ja des beste dabei, ha' ma', wir ha'm des gelernt in den schlechten Zeiten, ja? Und, äh, dann hab' ich 'sach', „naja, dann geh/komm'n die Frauen und putzen halt, weil sie dann auch Geld dafür bekommen", ich mein', aber anderseits, die anderen klauen, ne (bestätigend) (schmunzelt). Ne (bestätigend). Dann hab' ich ihr es schon immer bisschen, mit dem versucht zu erklär'n, damit sie des nicht persönlich nimmt, dass sie sich nichts schämt und, desto mehr hab' ich ihr ja dann immer von der Kultur gezeigt, we' ma' in Pol'n war'n, ne (bestätigend), immer, immer wieder Theater und (lacht). Mhm (bestätigend). #00:22:40-7#

I: Ich möcht noch 'mal dich (Anmerkung der Interviewerin: an C1 gerichtet) fragen, wie, ähm, also, wie g'sagt, so, wenn, we' ma' von Geschichte ausgeht, ma' bekommt ja da von ganz vielen Seit'n 'was mit, was is' denn da **dir** so besonders wichtig, also was, welche Inhalte würdest du denn sagen, sind, für dich da wirklich wichtig, von dem was deine Mama erzählt, oder auch von der Schule? #00:23:00-6#

C1: Also so konkrete Beispiele? #00:23:04-6#

I: Ja. #00:23:04-8#

C1: Pfff (2s). Naja, so konkrete Beispiele fall'n mir jetzt nich' so ein. Eigentlich. #00:23:13-3#

C2: Von der Geschichte. Jetz' überleg' 'mal, die Epoch'n, was du früher warst, wie alles, wo du angefang'n hast zu lernen, Steinzeit (lacht), ne (bestätigend). #00:23:20-4#

I: Also gar net, so im Sinne jetzt, net, dass du dich jetzt fühlst wie in der Schule hier (lacht). #00:23:26-5#

C1: Ne (verneinend). #00:23:26-5#

I: Des soll keine Wissensabfrage werden, sondern, ähm, bloß, dass ich so ‘n bisschen ‘nen Eindruck bekomm‘, was dir da wirklich wichtig is‘, wo du sagst „des hat wirklich Bedeutung, des möcht‘ ich gern wiss‘n, über die deutsche Geschichte, über die polnische Geschichte, über was ganz anderes, was auch immer Geschichte“. #00:23:37-4#

C1: Na, also konkrete Beispiele, kann ich da nich‘ sag‘n, aber auf jed‘n Fall irgend‘was, was Auswirkungen auf heute hat, also, und, ja, pff, zur Zeit sind wir ja z/ Beispiel auch beim Zweit‘n Weltkrieg und beim Erst‘n angelangt, jetzt in der Schule und des, des, des interessiert mich auch irgendwie, weil des ja auch näher jetz‘, äh, also des is‘ ja jetz‘ auch noch nich‘ **so** lange her und des da k/ka‘ ma‘ sich auch besser vorstellen und im Internet und im Fernseh‘, Dokumentationen über Hitler über alles Mögliche und ähm, da, da da ka‘ ma‘ auch mehr d‘rüber herausfind‘n als wenn solche Sache, die vor hier 500 Jahren passiert sind oder so‘was, also. #00:24:18-0#

C2: Da fragst du auch oft danach, ne (bestätigend), da war‘n wir auch in Auschwitz deswegen/ #00:24:21-6#

C1: /Ja/ #00:24:21-6#

C2: /weil dich des so interessiert hat, ne (bestätigend). Und und des is‘ äh heute noch zu seh‘n, ich bin, wir immer in Breslau sind, sag‘ ich ihr, dann „schau ‘mal, des war hier ‘mal so und so“, dann hab‘ ich auch mein Buch so dabei, wo ich ihr immer zeig‘ „des des gab ‘s scho‘ ‘mal und heute is‘ es so geword‘n“, ne (bestätigend), wo des dann wirklich auch, ne (bestätigend), dieses zum Anfass‘n die Geschichte is‘ und vor allem, **warum** wir jetzt da sind, warum unsere Familie, ne (bestätigend), woher wir alle kommen, weil Breslau war ja davor deutsch, also ostpreußisch, ostpreußisch/ #00:24:49-7#

I: /Magst du des ‘mal kurz erzähl‘n (lacht)/ #00:24:50-6#

C2: /Hmm (bestätigend)/ #00:24:50-6#

I: /weil ich ja da doch net so drin bin, [wie du jetzt zum Beispiel, also weil du sagst, wie eure Familie jetzt da dahergekommen is‘, so ganz grob (lacht). #00:24:59-3#

C2: [Mhm. Also. Ja. Ganz genomm‘, ja, uns‘re Familie, n‘ja, die, die Zeit‘n war halt schlechter und meine Eltern wollt‘n dann auswan/mein Stiefvater war ja äh Deutscher, der die Polen aufgewachs‘n is‘, seine Eltern war‘n Deutsche und die sind dann in Breslau geblieb‘n und der is‘ als Pole aufgewachs‘n schon, der hat dann gesagt, der hat dann, ein weiß-rotes Blut (lacht), so wie die polnische Fahne,

aber war deutsch und hat mit seine Mutter deutsch immer gesproch‘n, is‘ in deutsche Schule gegangen, ne (bestätigend), der W. (Name des Großvaters von C1)/ #00:25:23-7#

C1: /Mhm (bestätigend)/ #00:25:24-7#

C2: /der hatte einen polnisch‘n Vornam‘n, einen Rufnamen, aber eigentlich kam der zur Welt als W.-W. (deutscher Name des Großvaters von C1) (schmunzelt), also typisch deutsch, ne (bestätigend), und dann gab ‘s halt schlechte Zeit in Polen und seine Mutter, die Kinder ha‘m ‘s dann ü/sie dann, ähm, überredet, sie soll dann in Deutschland bleib‘n, sie durfte einmal im Jahr hier Familie besuch‘n, hat in Polen Rente bezog‘n, deutsche Rente, weil s‘e ‘ne, ‘ne Witwe, also, ähm, Welt/Zweite Weltkrieg Witwe war und durfte einmal hier zur Kur fahr‘n und die Kinder ha‘m sie überredet, sie soll hier bleib‘n, weil wenn die, äh, und des dann alles so bissle vorbereit‘n, dass a/sie alle nachkommen, des war‘n dann vier- und fünfundachzig war ganz schlimm dann nicht da diesen K/K/Kriegszustand in Pol‘n, Kriegsstand oder wie des da hieß und ja und dann ha‘m s‘e sie überredet und nach und nach kamen dann ihre Kinder, mit d‘runter mein Stiefvater und dann war‘n auch meine Mutter. Warum, sag‘ ich ja, weil ‘s in Polen schlecht gegangen is‘, warus/warum is‘ in Pol‘n schlecht gegang‘n, weil ‘s kommunistisch war, ja? Warum war es kommunistisch? Weil Zweiter Weltkrieg, ja? Weil ‘s dann wieder d‘rüber entschied‘n wurde, ja? Warum war der Zweite Weltkrieg, weiß du jeder, ja (lacht). Warum war der Zweite, weil der Erste davor war und und nicht so gegangen is‘, wie sich manche vorg‘stellt, und so hat des trotzdem ein‘n ge/geschichtlich, also Geschichte hat eine Auswirkung auf unser Leben, ja, und wir, n‘ja, gut, warum sind wir dann in Breslau gewes‘n, „des war doch deutsch“, ne (bestätigend), hast du mich ‘mal g‘fragt, des war doch, sag‘ ich „ja, weil, uns‘r/**meine** Vorfahren, also meine Eltern sind schon in Breslau gebor‘n zu polnisch‘n Zeit.“ Meine Großeltern kamen aus allen Seiten, die war‘n keine Breslauer, auch durch d‘n Zweiten Weltkrieg. Die musst‘n dann sich eine Bleibe such‘n, weil Pol‘n total zerstört war alles, ne (bestätigend), und manch‘n Städt‘n gab ‘s überhaupt nichts, mein Großvater kam aus Pos‘n nicht weit weg, da war es deutsch-polnisch immer wieder, immer wieder gemischt, Minderheit‘n, und der hat ja, K/der konnte deutsch, also hatte dann, ne (bestätigend), ähm, da d‘rin, eine Möglichkeit g‘seh‘n besser zu verdien‘n, wenn er in diese deutsch‘n Gebiete fährt, weil er dann deutsch übersetz‘n konnte von all‘n Büros und alles, wenn ‘s dann die Sta/wie die Stadt dann übernomm‘n wurde von den Deutsch‘n, ne (bestätigend). Also, desweg‘n kam er dann her, ne (bestätigend), und (1s) und wieder der and‘re Opa, der kam dann wieder am Lemberg, sagt dir des ‘was? #00:27:37-5#

I: Ja, vom Namen her, ja. #00:27:40-3#

C2: Äh, des is‘ noch hinter jetzigen Pol‘n östlich und jetzt liegt, ähm, auf der russisch‘n Seite, weil die Russ‘n sich wieder nach ‘n Zweit‘n Weltkrieg Stück Pol‘n vo‘ der anderen Seite genommen ha‘m und dafür über unser‘n Kopf, äh, ähm, ent-

schied‘n ha‘m, dass uns dann Schlesien gegeben wird, wieder, nach 200 Jahren, aber die ha‘m sich dafür dann Stück Pol‘n genommen, ha‘m die Leute dann, äh, rausg‘schickt, nicht alle, manche ha‘m s‘e dann gelass‘n und, russifiziert, ne (bestätigend), und unter denen war mei‘ Opa, mei‘ and‘rer Opa, und der kam dann, und **diese** Pol‘n, die aus dies‘n Gebiet‘n rausgeworf‘n wurd‘n, die durft‘n die neu‘n Gebiete besiedeln, also spricht Schlesien, ne (bestätigend). Ansonst‘n hat, fragt sich jeder wo/woher dann die äh alle kommen, ne (bestätigend), alle Vorfahren, na hab‘ ich ‘sach‘, „na die komm‘n aus allen möglichen Eck‘n“, des war völl/völlig, woanders, und ha‘m sich alle in Breslau getroff‘n, ne (bestätigend), also und des versuch‘ ich dann auch und des hat auch irg/wieder einen geschichtlich‘n Hintergrund, sonst gäb‘ es mich gar nicht, jetz‘ ‘mal, ne, ne (bestätigend) und die, und deine Großeltern wieder f/also die Eltern meines, äh, Mannes, ne (bestätigend), die kam‘n **völlig** aus ‘ner anderen E/Ecke, als ‘n alten Galizien da unt‘n, also, **völlig** von woanders nach Polen wegen Arbeit, ne (bestätigend), weil ‘s dann Möglichkeit‘n entstand‘n, obwohl die Stadt zugrunde äh äh zerstört war zu, glau‘ i‘ 80 Prozent oder war die Stadt total zerstört, da gab ‘s aber Arbeit, ne (bestätigend), musst du des wieder aufbauen und, dafür hat man dann Unterstützung vom Staat bekommen und so die erste. Hat auch wieder mit viel mit Geschichte zu tun (schmunzelt), hmm und desweg‘n, sin‘ ma‘ letztendlich da und ich bin dann immer hin- und hergefahr‘n, wollt‘ ich eigentlich nicht da bleib‘n, aber so im Nachhinein war meine Mutter immer da, ja und irgendwann a‘mal und die Kinder bräucht‘n dann (2s) noch eine Bleibe, eine feste Bleibe (schmunzelt), ansonst‘n war‘n wir schon d‘rauf eingestellt, hmm, C1 sollte schon zu erste Klasse in Pol‘n geh‘n, ne (bestätigend), in Breslau, Mama g‘sagt, des Haus war ja, stand ja schon da, und trotzdem ha‘m wir uns anders entschied‘n. Kam ja dann die V. (jüngere Tochter von C2) und ich war noch nie, ich hab‘ in Polen noch nie gearbeitet, also ich war gar nicht versichert, also wenn ich jetzat Schwangere nach Polen ginge, hätt‘ ich gar keine (1s), sag‘ ich, ähm, wie sagt man da, gar keine (schnauft), soziale (1s)/ #00:30:05-0#

I: /Ja, so Sozialversicherung? #00:30:05-0#

C2: Ja, also ich war nicht **versichert.** Nicht ‘mal, ich hab‘ noch nie Geld eingezahl‘ in die polnische Ka/also si‘ ma‘ halt dann dageblieb‘n und dann ist dann die C1 schon in die Schule gegangen (1s), hmm, muss ja so, irgendwann a‘mal muss es ja, irgendwo, muss ma‘ sich entscheid‘n. Glücklicherweise is‘ inzwischen dann Pol‘n da in der Europäischen Union, es ‘wickelt, entwickelt sich wunderbar, wir ha‘m eine super Verbindung, in vier Stund‘n sind wir zu Hause, hier ist, äh, hier sind wir daheim und da sind wir zu Hause und so pendel‘ und des passt denk‘ ich. Und des passt. #00:30:37-3#

I: Das heiß‘, is‘ es für dich (Anmerkung der Interviewerin: an C1 gerichtet) auch so, hier daheim und dort zu [Hause? #00:30:40-9#

C1: [Ja, ja, ja. #00:30:41-7#

C2: Empfindest du des auch, ne (bestätigend)? #00:30:42-7#

C1: Ja. #00:30:45-0#

C2: Kannst dich, ich denke, ich frage ich sie öfters 'mal, aber die indedefiziert[18] sich auch so mit dem wie wir es sind, eigentlich, ne (bestätigend), und zieht auch so bisschen Vergleiche, ne (bestätigend) (schmunzelt). #00:30:54-1#

C1: Mhm (bestätigend).

C2: Zwischen anderen Nationalität'n. #00:30:57-1#

I: W/Wie meinst du Vergleiche? #00:30:59-1#

C2: Naja, dass so so so typische, äh, f, Eigenschaft'n, ne (bestätigend), ja wenn s'e dann in Pol'n is', sagt s'e „ach, des is' viel **cooler**" oder „des, tu' ma' des gebe' zum Beispiel, des wär' in Deutschland **un**denkbar, dass man sich so benimmt", ne (bestätigend), dass doch, äh, gewisse Unterschiede da sind, ne (bestätigend), und, und, und siehst dann wem du biss'l mehr ähnelst, ne (bestätigend). #00:31:20-3#

C1: Mhm (bestätigend). #00:31:20-3#

C2: Wobei die, äh, die polnische Familie dann wieder sagt „ach, deine Kinder sind schon richtig deutsch", ne (bestätigend), „weil des hätt'n sich zum Beispiel p/äh, polnische Kinder nicht erlaubt", ne (bestätigend), die sind irgendwie so freier und sag'n alles und, also polnische Kinder ha'm nich' so Disziplin, ne (bestätigend). #00:31:34-3#

I: Aber du (Anmerkung der Interviewerin: richtet sich an C1) würdest dich eher so al/ polnisch seh'n? Oder [ka' ma' des überhaupt sagen (schmunzelt)? #00:31:40-4#

C1: [(Schnauft). N'jaa. #00:31:42-4#

I: So gefühlt, sag' ich 'mal (lacht). #00:31:42-4#

---

18. Gemeint ist vermutlich „identifiziert".

C1: Gefühl, vom Gefühl her, ja, ich fühl‘ mich, ich fühl‘ mich dort wohl und ich fühl‘ mich hier wohl, also ich würd‘ ‘s einfach echt in die Mitte teil‘n, also wirklich, weil hier geh‘ ich zur Schule, hier hab‘ ich ganz viele Freunde und hier wohn‘ ich, wir ha‘m schönes Haus gebaut und dort drüb‘n is‘ halt meine ganze Familie und und wo ich mich auch wohlfühle, also, des is‘ so genau mittig, ja. #00:32:08-2#

I: Okay, okay, des heißt, deine restliche Familie wohnt noch dort und ihr/ #00:32:12-5#

C1: /Außer die Oma hier. #00:32:13-2#

C2: Außer d/meine Mutter. #00:32:12-8#

I: Wenn deine Mama so erzählt von, von der Familiengeschichte, von der Herkunft, wär‘ des so‘was an Geschichte, wo du sagst, „Des is‘ auch wichtig, dass ich des weiß, für mein Leben, das hat [Bedeutung.“? #00:32:29-3#

C1: [Ja, ja, wenn, wenn, also mich persönlich würd‘ ‘s jetz‘ auch scho‘ interessier‘n, wo meine Vorfahr‘n so, meine Familie, welch‘n Raum, wie genau und so weiter. #00:32:41-1#

I: Hmm, ja, okay. Is‘ wahrscheinlich auch ‘was, wo ma‘ in der Schule, also überhaupt so eher wenig hört, oder? #00:32:46-5#

C1: Mhmh (verneinend), hört m/gar nich‘ so. (2s). Schule hat ma‘ immer das Gefühl, man lernt irgend‘was unnütziges, was ma‘ gar nimmer braucht (schmunzelt). #00:32:57-4#

C2: Mhm (bestätigend), und des würde, denk‘ ich, glaub‘ ich, ‘en ‘en jeden interessier‘n, weil jeder f/fragt sich ‘mal „woher komm‘ ich, warum bin ich denn da und“, ne (bestätigend), ka‘ man ‘s besser nachvollzieh‘n. Und in der heutigen Zeit der Globalisierung, ne (bestätigend), da kommen, hmm, wie uns‘re Patienten auch, ne (bestätigend), da frag‘ ich s‘e immer nach ‘m Geburtsort, die kommen aus **allenmöglichen** Ecken und was des Leben einfach für uns vorschreibt schon ‘mal, wo wir dann, ne (bestätigend), kein‘n Einfluss d‘rauf ha‘m könn‘n, des is‘ nur noch interessant und irgendwann a‘mal stellt man sich die Frag‘n, ne, ne (bestätigend) „warum bin ich denn g‘rade hier“ und. #00:33:27-4#

I: Auch für deine Mitschüler wär‘ des ja vielleicht ganz interessant, oder, also auch über jed‘n zu erfahren wo/ #00:33:34-0#

C1: /(Schnauft). Ja, ob die des interessiert, des weiß ich selber nich‘ so genau, aber, wenn mein‘ jetz‘ irgend‘was über Polen erzähl‘n würde, würd‘ ‘s mich interessier‘n und vielleicht ‘n paar and‘re, aber, und, wenn, i‘ mein‘ jetz‘ irgend‘was über Russland, äh, erzähl‘n würde, würd‘ ich auch zuhör‘n und schau‘n, ob ‘s mich interessiert oder nich‘ und und, ja, also, wär‘ eigentlich schon cool, wenn man so über and‘re Länder auch den, wenn meine Mitschüler herkomm‘n, so red‘n würde. Weil/ #00:33:59-7#

C2: /Dann wüsste man halt mehr voneinander, ne (bestätigend)?/ #00:34:01-1#

C1: /Ja, ja. #00:34:01-1#

C2: Zum Beispiel weg‘n Essen, was du immer denen, äh, zeig‘n musst und sie überzeug‘n musst, dass des Essen gut is‘ (C2 und I lachen). #00:34:07-8#

C1: Ja, ich krieg‘ immer irgend‘was polnisches mit in die Schule, irgend‘was zu ess‘n, irgendeine gute Wurst oder so und des dann meistens wirklich so, richtig geteilt, so zwisch‘n meiner Banknachbarin, kommt aus Russland, ihre Eltern genauso, und die, die hinter mir sitz‘n, sind sind richtige Deutsche wirklich und dann wenn ich irgend‘was zu Essen auspack‘, sagt dann die C. (Name einer Mitschülern), die aus Russland kommt „**boah**, voll cool, des kenn‘ ich“ oder „lass ‘mal probier‘n“ oder „sieht voll gut aus“, während dann die ander‘n hinter mir sag‘n „äh, was is‘ ‘n des, wie schaut‘n des aus?“ und da da merkt man aber echt so, die den Unterschied wirklich. #00:34:40-2#

I: Ja, oh, des glaub‘ ich, ja, okay, des heißt, des wär‘ gar net so schlecht, we‘ ma‘ ‘mal a‘ bisschen was über [a/andere Nationen erfahren würde. #00:34:46-0#

C1: [Ja, ja, ja, ja, ja, die, [die denken auch a/die, die denken/ #00:34:48-4#

C2: [Vor allem die Zusammenhänge, denk‘ ich, ne (bestätigend)/ #00:34:48-4#

C1: /Die meisten denk‘n auch zum Beispiel in Pol‘n, dass es alles voll dreckig is‘ und dass da alle nur arm sind und so, wie wie die meist‘n auch über Russland denk‘n, weil da gibt ‘s aber in Russland leb‘n die meisten reich‘n Leute, die reichst‘n Leute und so weiter. Tss. #00:35:00-4#

C2: Hast du oft Bilder gemacht und gezeigt, ne (bestätigend), dass da, ne (bestätigend), in Pol‘n, so Einkaufszentrum gibt, ne (bestätigend). #00:35:05-3#

C1: Ja, ja. #00:35:04-9#

C2: Hat s‘e immer wieder versproch‘n, mei/manche nimmt s‘e dann mit (alle lachen), weil die dann wirklich nicht glaub‘n, „gibt ‘s da Autobahn?“ und solche Sachen, also mein Mann wurde auch schon gefragt, ob wir Flughaf‘n überhaupt hab‘m und dann hat mein Mann g‘sach‘ „ja, wir ha‘m überhaupt kein Flughaf‘n, uns‘re Präsident wird dann in ‘ner Schubkarre ‘rumgeschob‘n durch Europa durch (C2 und I lachen), weil mir de/und de‘ kann ja nich‘ flieg‘n, ne (bestätigend), weil wir kein‘ Flughaf‘ ha‘m, also, äh, da brau“/ #00:35:28-2#

I: /Was würdest du denn da deinen Mitschülern gern ‘mal vermitteln? #00:35:30-8#

C1: Ja, dass es, äh dort nich‘ dreckig und arm is‘, vielleicht (lacht), und dass es da auch, äh, normale Sach‘n gibt, wie Flughaf‘n und Busverbindungen, sind Autobahnen, Flughäf‘n und, und, ja, dass, keine Ahnung, dass die auch nich‘ alle arm sind und keine Ahnung, dass sie nich‘ alle in [irgendwelch‘n Dörfern leb‘n. #00:35:51-1#

C2: [Keine Schulbildung hab‘m. #00:35:51-1#

C1: Und keine Schulbildung hab‘m und, das denk‘n ja wirklich die meist‘n, das schockiert mich immer wieder, wie manche d‘rüber denk‘n, ja. #00:35:57-7#

C2: Äh, die Lehrerin letztens in der Schule, wo, was hat sie denn von Polen nicht gewusst, wo du ihr erzählt hast? Äh. #00:36:05-1#

C1: Ähm. #00:36:05-3#

C2: „Was, des macht man wirklich so bei euch?“ Was hast du denn erzählt, was/ #00:36:09-5#

C1: /Äh, über Weihnachten. #00:36:11-2#

C2: Ja. #00:36:11-2#

C1: Über Weihnachten hab‘ ich ihr so paar Sach‘n erzählt, die wir an Weihnacht‘n machen in Pol‘n, wir tun ja immer so Stroh, Heu unter, unter die Tischdecke und unter ‘n Baum oder so/ #00:36:22-6#

C2: /So Bräuche, ne (bestätigend), [zu Heiligabend. #00:36:22-6#

C1: [Und, dann, zwölf, [zwölf zwölf Gerichte ess‘n wir immer. #00:36:25-3#

C2: [zwölf Gerichte. Weil ‘s zwöl‘ Apostol‘n gab‘m. #00:36:28-9#

I: Ach, des hast du ‘mal erzählt, ja, ja (Anmerkung der Interviewerin: bezieht sich auf ein privates Gespräch vor dem Interview). #00:36:29-1#

C2: Mhm (bestätigend). #00:36:29-0#

C1: Ja und/ #00:36:30-4#

I: /sind des polnische Bräuche oder, [wo/ #00:36:32-9#

C2: [Ja. Ähm, ich denk‘ slawische sogar, weil in Russland is‘ bisschen ähnlich, also des sind, ähm, ich denke, weil ‘s dann immer einheitlich die, ähm, die Religion war. Also mir ha‘m **kaum** Protestant‘n bei uns, also kaum, wenn dann, glaub‘ ich fünf Prozent, oder nicht ‘mal, müsst‘ ich genauer nachschau‘n und die, und diese Bräuche wurd‘n dann immer weitergegeb‘m und des is‘ dann wirklich is‘ dann fest, ne (bestätigend), und genau, diese zwölf Gerichte/ #00:36:58-0#

C1: /Und w/was, w/ #00:36:59-0#

C2: /Und und Gedecke, ne (bestätigend), und dann mach‘n, kriegt jeder sein Gedeck/ #00:37:01-6#

C1: /Irgend‘was, ja genau, und dann wird noch, wird noch ein Teller zusätzlich, ähm, hingestellt, als Zeichen so für, Jesus, als er da so unter uns is‘ und falls jemand kommt, also irgendein Obdachloser oder so, dass er da dazu setz‘n könnte, also des zeigt nur so, [im so so/ #00:37:17-2#

C2: [Und des verkörpert auch diejenig‘n, die nicht mehr kommen können, weil sie verstorb‘n sind oder für jed‘n, wie der Jesus damals und mit seine Familie, also nicht der Jesus, Maria (schmunzelt), hat dann eine Bleibe gesucht und die wurd‘n irgendwo, ne (bestätigend), so Zeich‘n der Christlichkeit und ne (bestätigend) und dann denkt man auch die, die nicht mehr da sind, ne (bestätigend), und da gehört dann einfach so ein Gedeck, zusätzliches Gedeck [mit dazu. #00:37:35-9#

C1: [Und dann hat, hat meine Lehrerin (lacht) so ganz erschrock'n geschaut und (alle lachen), ich mein', ich ja „is' denn irgend'was?", sie so „ja sitzt denn dann so 'n Obdachloser mit euch am Tisch an Weihnacht'n?" und ich so „nein, dass is' nur so" (alle lachen). #00:37:50-3#

C2: Die hat des gar net kapiert, ne (bestätigend), die hat des gar nicht kapiert, C1 hat dann g'sagt „Mama, überleg' 'mal, die hat das wirklich geglaubt, mir lass'n einen Obdachlos'n" (lacht), ich sa/„naja, wenn er käme, dafür is' es ja da, des is' ja unser Zeichen so dafür", ne (bestätigend), aber sich des so vorzustell'n, ne (bestätigend), es war dann für die, für uns wär' 's ja kei' Problem, sag' ich a'mal, da sin' wir wirklich lockerer, ich sag' Deutsch'n sin' distignierter[19], also, so richtig nach Plan und, was sich gehört, was sich nich' gehört, und des merk'n die halt dann, sag' ich „Moment, da muss 'n irgend ... (unverständlich). #00:38:14-2#

C1: Jajaja. #00:38:14-2#

C2: Und die eine Geschichte is' mir noch eingefall'n aus der Schule, da warst du noch im G. (Name einer Schule), mit dem, äh, Kopernikus. #00:38:22-2#

C1: Ja, wo ich mich mit irgendjemand'n gestritten hab'/ #00:38:23-6#

C2: /Mit der **Lehrerin**, nicht mit irgendjemand (lacht). #00:38:27-2#

C1: Äh, dass da dak/der kommt doch aus Pol'n. #00:38:29-7#

C2: Äh, ja, der war ein Pole, ja. #00:38:29-7#

C1: Ja, ja und die ha'm g'sagt „**ne (verneinend)**, der war ein Deutscher" und ich so „ja, ich werd' mir das wohl nich' ausdenk'n, wo ich mich Ihn'n streit'n, dass da jetz' hier" und „ne (verneinend), ich bin der fest'n Überzeugung" und bla und die Lehrer ha'm ja immer Recht und, desweg'n. Ich hab' 's dann Ihn'n auch immer erzählt, die großen Pol'n, die 'was bewegt hab'm und, ne (bestätigend), um zu wiss'n, weil ich dann immer dies'n mit Vorbehalt, die werd'n dann bisschen anders, äh, traktiert schon, ne, ne (bestätigend), so, die Arbeiterklasse, so ungefähr, ne (bestätigend), desweg'n hab' ich dann immer den' bisschen von allen erzählt, ne (bestätigend), und von den Kopernikus und wie des Glück so wollte, was weiß ich, nächste Stunde oder so, nimmt sie des in der Schule, hab' i' mi' da, war dann fest der M/ meine **Mutter** hat g'sach', der is' a' Pole, dann is' er ein Pole, ne (bestätigend)

19. Eventuell meint C2 hier „disziplinierter".

(lacht). Also so weit geht es ja schon, dann, ne (bestätigend), aber sie konnt‘ es dann immer gut vertret‘n (lacht). #00:39:17-0#

I: Hat die Lehrerin wenigstens ‘mal nachg‘les‘n und dann auch gemerkt, [dass es ein Pole is‘ (lacht)? #00:39:21-1#

C1: [Aach, ne (verneinend), da, da hab‘ ich nimmer nachgefragt, weil immer irgendwie ‘rumzustreit‘n mit der Lehrerin, des bringt nix Gutes. #00:39:26-9#

C2: Aber des is‘, gab ‘s schon immer irgendetwas/ #00:39:29-9#

C1: /Ja/ #00:39:29-9#

C2: /wo du erzählt hast von Polen und und Zeug, ne (bestätigend), aber/ #00:39:32-6#

C1: /Ja/ #00:39:32-6#

C2: /hmm, man, man stoßt da auch net auch viel Interesse, ne (bestätigend), dass [einfach Mensch‘n da offen sind. #00:39:37-9#

C1: [Ja, die denk‘n, die denk‘n immer alle so, „ach des“/ #00:39:40-8#

C2: /„Ach, ja“/ #00:39:41-2#

C1: /Ja, „Pol‘n und da is‘ so und so und dann, ach, da fahr‘ ich gar net hin“, oder, [wenn #00:39:46-3#

I: [Also da weiß jeder scho‘ vorher wie ‘s da ausschaut, ohne dass er dort war, ne (bestätigend) (lacht)? #00:39:48-7#

C1: Ja, oder wenn ich jemand‘n sag‘ „ja, ich fahr‘ nach Pol‘n“, und dann „ja, bring‘ ‘mal ‘n Auto mit“, oder so, im/immer kommt, immer kommt so‘was (schmunzelt). Und mittlerweile hab‘ ich mich damit abgefund‘n, früher, wo ich klein war, war ‘s natürlich total schlimm, natürlich immer, „ach, des **is**‘ gar nich‘ so“ und bla und natürlich total verteidigt und jetzt denkt ma‘ so „ja, oh man, soll‘n s‘e halt denken“. #00:40:06-4#

C2: Aber ich ertapp‘ dich immer, dann, dann, was heißt „ertapp‘n“, ich seh‘ ‘s gerne (schmunzelt), hä, sie verteidigt des immer wieder. Versucht dann auch zu überzeug‘n, dass es nicht **so** ist, ne (bestätigend)? #00:40:14-5#

C1: Ja. #00:40:14-5#

C2: Wenn wir dann in Polen sind und du gehst dann einkauf‘n, diese riesen Einkaufszentrum, wo du immer erzählst, die wolll‘n ‘s nicht glauben, dass es wirklich so große gibt und wo ‘s dann durch des ganze Einkaufszentrum ein, ein, ein, äh [Aquarium. #00:40:26-7#

C1: [Haiaquarium. #00:40:25-5#

C2: Ein Haiaquarium durchgeht, von, von der Mitte von von Kellergeschoss bis rauf, wo du dann von, wirklich von allen, ähm, von allen Ebenen des dann zugucken kannst, wie die Haie dazwischen, äh, äh, f/n/ne (bestätigend). #00:40:41-1#

C1: Heute erst hat mir einer aus ‘ner Klasse erzählt, so, ja, er war in Portugal, irgendwann letzte Woche, weil sein Vater hatte Geburtstag und dann, hat er gesagt, „ja, da gab ‘s ein Einkaufszentrum, des war so groß wie ganz Z. (Stadt in Süddeutschland) und R. (Name eines Einkaufszentrums) zusammen“ und ich so, „wie groß war d‘n des?“, ja „si/da gab ‘s so 500 Geschäfte“, ich so „ich bitte dich, in Pol‘n gibt ‘s ungefähr, äh, in der Stadt wo wir hinfahr‘n nach Breslau, gibt ‘s ungefähr fünf Stück davon, wo ‘s 500 Geschäfte gibt“, ja (alle lachen). Hat er so geguckt, als, weiß nich‘, als hätte er irgendwie (lacht), G/Geist geseh‘n oder so. #00:41:14-8#

C2: Und ich denke, da macht die Geschichte schon viel aus, ne (bestätigend), wenn man dann schon (schnauft) von Anfang an lerne‘, es gibt ja auch in Deutsch‘n diesen Spruch, äh, polnische Gn/äf/polnische Wirtschaft. „Ach, des is‘ polnische Wirtschaft“, also dass da nicht so gut bewirtschaftet wird, ne (bestätigend), sind bestimmt arme Leute und des Geld wird so rau/ne, ausgeschmiss‘n/ nausgeschmiss‘n oder wie man dazu sagt. Schenk‘ ich dir ein Buch auch über von dies‘n Deutsch‘n, die des g‘schrieb‘n hat, wo ‘s da d‘rin steht und da wurde es wirklich untersucht und äh, im Fokus stand des drin, äh, Pol‘n als einziges Land der ganz‘n europäisch‘n Union, wo wirklich eine grüne Insel war (lacht), wo des BKB[20] noch hochg‘stieg‘n ist, ja? Und wo ‘s keine Krise gab, ja? Und is‘, äh, aber des steht ja auch wirklich in groß‘n Zeitungen, Spieg‘l und Fokus, wie ich wieder sag‘, aber es **liest** keiner. Und al/der zweit‘n Stelle, äh, wird ja auch Pol‘n als Auswanderungsland gewählt, und und lauter solche Sach‘n, des will keiner ha‘m,

20. Eventuell meint C2 hier das „Bruttoinlandsprodukt“ (BIP).

dass da in Deutschland mehr Autos, äh, geklaut werd‘n als in Polen, des will auch keiner wahrha‘m (I lacht). Ja? #00:42:16-8#

I: Wie würdet ihr des geschichtlich erklär‘n, dass des keiner hör‘n, oder ka‘ ma‘ des geschichtlich erklär‘n, dass des keiner/ #00:42:24-3#

C1: /Ich, ich schätz‘ ‘mal eher so, die Leute mit den‘n ich zu tun hab‘, die so gleichaltrig sin‘ und die dann so komisch über Pol‘n denk‘n, dass es eher gar nich‘ so von den Eltern über/‘rübergebracht wurde, sondern eher, dass es die Meinung, dass man sie sich selber bildet, so was man so mitbekommt von den anderen Gleichaltrigen ist, also wenn es **einer** sagt, dann dass sich die ander‘n was d‘runter vorstell‘n und dann sich ‘ne Meinung d‘raus bilden. Oder die meist‘n die einfach keine eigene Meinung ha‘m und dann die Meinung der ander‘n nehmen. #00:42:51-0#

I: Is‘ a‘ natürlich auch recht bequem/ #00:42:54-0#

C1: /Ja/ #00:42:54-0#

I: /Um einfach irgend‘was [nachzured‘n. #00:42:54-0#

C2: [Ja aber, da, da, äh, fehl‘n aber dann diese Hintergrund, weil die **überhaupt** nichts wiss‘n und nur des hör‘n und wenn die, wenn sich des dann auch, äh, ähm, bewertet, weil der nächste des auch wieder sagt, dann, dann, dann gilt des schon als Wahrheit, oder? Denk ich jetzat zumindest und keiner macht sich dann die Mühe und schaut da wirklich und ne (bestätigend)? Und oder sucht sich da, äh, irgendwelch‘n Informationen oder so da d‘rüber, gibt‘ s einfach nicht, ne (bestätigend)? #00:43:22-5#

I: Was is‘ denn dir da wichtig, dass du deinen Töchtern mitgibst an (schmunzelt) Hintergrundinformationen, auch, was vielleicht, ähm, Deutschland **und** Polen betrifft. #00:43:33-0#

C2: Na, ich find‘ ‘s immer nur interessant, weil man sieht ‘s ja, wie an den menschlichen Natur und so ging ‘s dann immer in dies‘n polnisch-deutsch‘n Verhältniss‘n, wie unter Nachbarn, einmal, äh, ne (bestätigend), feiert man zusammen, am nächst‘n Tag kann man dann streit‘n wegen, was weiß ich, ‘ne Kirsche, die vielleicht auf mein‘n Boden gefall‘n is‘, ne (bestätigend), so geht ‘s dann und, und, und, ich seh ‘s a‘ nicht so schlimm, also ich würde auch nich‘ sag‘n, „des war immer so“ und ich sag‘ ja auch nicht „a‘ jeder Deutscher is‘ so wie der Hitler“, ne (bestätigend), weil den gab ‘s ja auch, also des hab‘ ich noch nie gesagt, ne (bestätigend), und ich sag‘ dann immer, „schau ‘mal, äh, ne (bestätigend), des is‘

wie unter Mensch‘n, es gibt solche und solche“, ne (bestätigend), des is‘ halt, man muss dann immer so bisschen abwieg‘n und immer bisschen guck‘n, äh, ja, es g‘schieht auch nie etwas ohne Grund, ne (bestätigend), und dass dann diese menschliche Einstellung, dass die ganz‘n Kriege auch durch Mensch‘n entstand‘n sind (1s) ja? Wie auch Pol‘n aufgeteilt wurde, warum (lacht) des so g‘macht wurde, des ha‘m Menschen entschied‘n, ne (bestätigend). Der Roosevelt hat ‘s d‘rüber entschied‘n, obwohl der dann **da** sein sollte, äh 39 und Polen helfen sollte, des war‘n doch Alliiert‘n, die ha‘m **nichts** gemacht, **nichts.** Ja, die ganz‘n Jud‘n, die umgebracht wurd‘n, die ganze Welt, da hat **keiner** ‘was g‘macht, obwohl so viel erzählt wurde, ne (bestätigend)? Pol‘n wurde entmacht‘ und, hmm, ne (bestätigend), da konnte keiner ‘was mach‘n, ne (bestätigend)? Und, ich glaub‘ dann **diese** Zusammenhänge, wenn man den Kindern das erzählt und durch **Gemeinsamkeiten**, wo s‘e sich selber da d‘rin seh‘n „ach so, des gab ‘mal in meine äh Familie, ne (bestätigend), es gab so eine der desweg‘n dann d‘runter gelitt‘n hat, der, was weiß ich, ä/vertrieb‘n wurde oder umzieh‘n musste oder der umgebracht wurde“, ne (bestätigend), aber so bisschen des fehlt mir dann auch bei mein/unseren älteren Patient‘n, diese Einsicht „ja, damals wurd‘n wir verbannt“, ja aber warum? Ne (bestätigend), ich will da kein‘n die Schuld zuschieb‘m, aber so bisschen den Hintergrund, es wird auch viel geschwieg‘n da d‘rüber, wo ‘s, wo man sich dann wirklich dann äh moa culpa[21] sag‘n müsste und sag‘n, „ah ja, ich hab‘ damals auch davon profitiert, ja, ich hab‘ auch polnische Zwangsarbeiter gehabt“, ne (bestätigend), gab ‘s ja auch hier in der Gegend, hab‘ ich auch von manchen Patient‘n, sind nicht **alle** so, darf ich nicht sag‘n, ha‘m mir auch erzählt, die ha‘m ‘s den‘n geholf‘n, aber des wirklich nicht allein der **Hitler** des g‘macht hat, ne (bestätigend), und diese Zusammenhänge so bisschen dann der nächst‘n Generation damit sie daraus **lernen** um Gottes Will‘n, weil des is‘ doch und es gibt immer viele, vieles, was uns zusammenschweißt, wo wir gemeinsam ha‘m, ne (bestätigend), also kulturell sind wir nicht weit entfernt, es gibt viele, äh, germanische Ausdrücke in der polnisch‘n Sprache, ganz viele, äh, ganz/Handwerk, is‘ alles aus Deutschland g‘komm‘, bei uns war‘n gute Erde und ich hab‘ dir immer erzähl‘, in Pol‘n war‘n viele landwirt/äh/schaftliche Sach‘n und hmm, freilich gab ‘s auch, äh, äh, Könige und alles, ne (bestätigend), des hatt‘n ja von Anfang an ‘s (schmunzelt), also um 1000, äh, wurd‘n wir katholisch und von dem Otto, ha‘m wir dann auch alles übernomm‘ von der äh europäisch‘n Kultur, ähm, des gibt ‘s a‘, aber des **weiß** kaum einer. Da d‘rüber (1s) wird nicht geredet, also so hätt‘ ich mir wirklich gewünscht, dass, wirklich auch so viele Kinder, wie es in der Klasse sind, des sind Türk‘n, des sind, äh, äh, russische Kinder, des sind Russland-Deutsche, ha‘m aber russische, die bekenn‘n sich als Russ‘n oder ha‘m, ha‘m russische Wurzeln, sagen s‘e und des wird ja auch bei den‘n gepflegt in der Familie diese Kultur, dass man des auch kurz mit anspricht. Ja, damit s‘e sich, damit s‘e sich auch mit dem identifizier‘n, was sie, was sie **lernen**, aber auch die Mitschüler über die ‘was erfahr‘n, weil we‘ ma‘ über die and‘ren nichts weiß, des is‘, sin‘ ja genau die Ziele von Austauschschülern, ja, von, ne (bestätigend), von solch‘n, äh, Studienreis‘n und solchen Sach‘n und des musste dann durch Geschichte, des wär‘

21. Gemeint ist vermutlich „mea culpa“ für „meine Schuld“.

wirklich so ‘n, so ‘n Fach, wo des, wo so ‘ne Arbeit gemacht werd‘n könnte, denk‘ ich, diese zu Völkerverständigung. #00:47:04-5#

... (Smalltalk über Idee meiner Studie)

C2: Es gibt aber in der deutschen Geschicht‘ **genügend,** was, was, was mit Pol‘n zu tun hat. (1s). Hast du auch einmal schön erlebt im Gymnasium, wo du dieses Buch hast, äh, vorles‘n müss‘n, in der altpolnisch‘n Sprache von deinem Deutschlehrer von dem H. (Name des Lehrers), über den polnisch‘n und deutsch-polnisch‘n König, den August, der/ #00:48:03-5#

I: /Du kannst altpolnisch? #00:48:05-4#

C2: Ja, hat s‘e versucht zu les‘n damals. Hat er dir doch was ausgedruck‘, musstest du dann noch lesen/ #00:48:10-1#

C1: /Ja, ja/ #00:48:10-1#

C2: /vom H. (Name des Lehrers)/ #00:48:11-4#

C1: /Ja. #00:48:11-4#

C2: Und da gab ‘s doch so ein, so ‘n Buch über, und da war‘n so polnische Ausdrücke mit, des war‘n so ‘n deutsches Buch, des war dann, des musstet ihr ja dann les‘n als Lektüre und da ging ‘s dann um diese Gebiete zwisch‘n Deutschland und Pol‘n, äh, momentan jetzat liegt des so an der polnisch‘n Grenze, aber auf der deutsch‘n Seite da gab ‘s ‘n König und der war dann zugleich auch polnischer König, des war ja damals, ne (bestätigend), weil die untereinander geheiratet ha‘m, ne (bestätigend), und des war **einmal** und des war Geschich/äh/Geschichts- und Deutschlehrer, ne (bestätigend)? #00:48:39-0#

C1: Mhm (bestätigend). #00:48:39-0#

C2: Und dass, dass er des **erfasst** hat, so erfasst hat, und des ausg‘nutzt hat, dass sie des auch vorles‘n durfte und dann hat er g‘sagt „du kannst es ja, des is‘ ja hervorragend, wenn man ‘ne Sprache kennt“, ne (bestätigend), und einmal noch im Gesundheitsamt hab‘ ich des ‘mal erfahr‘n, weil sie dann so gut abgeschnitt‘n hat durch diese Tests, ob sie dann nu/Einschulungstest, „des kommt davon, weil ihr Kind scho‘ von Anfang an, äh, zwei Sprach‘n spricht“ und die kann dann wirklich s/ so Sachen zusammen sich, äh, besser reim‘ oder is‘ dann diese

Verarbeitungsprozesse dann schneller abgeh'n, des war zweimal im Leb'n, mein' Leb'n wirklich wo ich des so erlebt hab', ne (bestätigend), und diese Lehrer, kannst dich noch d'ran erinnern an dieses Buch? #00:49:10-3#

C1: [Bisschen ... (unverständlich). #00:49:08-5#

C2: [Des war 5., 6. Klasse, hast du des vorles'n durftest, ne (bestätigend)? #00:49:15-6#

I: Fand'st du des gut, dass du des vorles'n durftest, oder/ #00:49:17-3#

C1: /Ja, ja, ich, ich hab' echt so gut gefühlt, dass ich den zeig'n kann, dass ich eine andere Sprache kann und dass ich die fließ'nd kann sprech'n und schreib'n und ja/ #00:49:29-8#

C2: /von der positiven Seite her. #00:49:30-6#

C1: Ja, ja, ja , [genau, ja, genau. #00:49:31-2#

C2: [Ja, und nicht, dass man sich da, äh, schämen müsste, ne (bestätigend), dafür, weil, da, immer so negativ'n Sachen kommen und kaum irgendwelche positiven, ne (bestätigend)? Und da hätt' sie jetzt so diese Möglichkeit, ich seh' 's jetzt auch so als Mutter aber als so bissl Lehrerin, zu sagen „ja, der Kopernikus war ein Pole" und dann „nunanana hmm", aber es gab genügend welche, die dann zum Beispiel, ne (bestätigend), doch was bedeutet ha'm, ne (bestätigend), wie un/der Papst davor, oder der Lech Wałęsa[22], der überhaupt dazu gebracht hat, dass, ne (bestätigend), dass dies'n Umschwung stattgefund'n hat, ne (bestätigend), also. Aber davon wird, ich weiß net, soweit bist du noch nicht, Erste, Zweite Weltkrieg, ob sie dann davon irgendwie noch 'was lernen, weiß ich nicht, des is' [so die Neuste Geschichte. #00:50:09-5#

C1: [Was, was lernen? #00:50:10-5#

C2: Ja, über 80er Jahre, wie Kommunismus dann zu Ende ging, sie, sie fragt mich ganz oft wie des da war/ #00:50:14-9#

22. Lech Wałęsa war Politiker und Staatspräsident Polens von 1990 bis 1995. Er steht für den politischen Wandel Polens zu einem demokratisch-marktwirtshaftlichen System.

C1: /Ja, ich, wir sin' jetzt beim Zweit'n Weltkrieg. #00:50:17-0#

C2: Ja, bin gespannt, ob des noch kommt, ne (bestätigend), weil des sind so Zeiten, die ich selber noch erlebt hab', ne (bestätigend), ich bin damals eingeschult word'n, 81, da, äh, wurde ja da diese Kriegsstand eingeführt, da weiß ich ganz genau, da fragt sie mich oft, wie des war, ja Panzer auf der Straß'n, des war wie a' richtige Krieg. Meine Mutter war eingesperrt in, da wo sie gearbeitet hat, wir durft'n um, um 19 Uhr die Kinder nicht auf die Straße 'raus, die Älteren bis um 22 Uhr, lauter Verbote, Essenskart'n und solche Sach'n, ne (bestätigend), des erzähl' ich denen immer. Wenn dann kommt dann in Fernseh' irgendetwas, ne (bestätigend), dann lass' ich euch des a'mal anschau'n zu groß'n Jubiläen oder so und dann erzähl' ich den'n dann diese Zusammenhänge, also da, denk' ich, acht' ich schon d'rauf, oder? Zu viel (schmunzelt)? [Aber es is' schon interessant? #00:50:57-3#

C1: [Hmm, **besser** als gar nich'. Besser als wenn du gar nicht d'rüber red'n würdest. #00:51:03-7#

C2: Hmm. Weil ich denke, die Kinder ha'm a' Recht, vor allem **diese** Kinder, die **hier** aufwachsen (1s), weil **jeder** frägt sich nach Wurzeln, ja? Aber zur Identität einfach „wer bin ich zu 'n, in, zu 'n bestimmt'n Zeit" und zu wiss'n, ich bin nicht 'was, „weil ich anders bin, bin ich net schlechter". Ja? #00:51:22-0#

I: Ja und auch so die Frage, wo, wo komm' ich her, oder wo hab' ich auch meine, auch geschichtlich meine Wurzeln, also, oder meine Familie auch net bloß ich persönlich. #00:51:25-8#

C2: Mhm (bestätigend). Ja, ja, ja warum hab' ich so manche **Eigenschaft'n** an mir, ja, ja. Wo 's vielleicht manchmal 'rausstícht, weil mir lockerer sind, ne (bestätigend), sagst du/ #00:51:35-3#

C1: /Ja/ #00:51:35-3#

C2: /Und dann bist du auch so in der Schule (lacht), dann wird 's, ne (bestätigend), und dann, kannst es ja wissen, naja, so gut, des hab' ich von daheim so aufgenomm' mein Gott, ich mein' net so, dass wir keine Etikette, hmm, besitz'n, des hab' ich ja auch drauf, wenn 's sein muss, aber dementsprechend bin ich so azeptiv[23] (lacht), dass ich des dann so, und ich fäng/da fängt da/hmm, ich finde, des fängt dann schon irgendwo dann schon an, um den Kindern so bissl zu erzähl'n. #00:51:59-0#

23. Eventuell meint C2 hier „adaptiv".

I: Ja vor allem, wenn ich ‘s richtig verstand‘n hab‘ erzählt ja deine Mama dir ‘was ganz anderes als wie ihr jetz‘ in der Schule macht, oder? Geschichtlich. #00:52:06-2#

C1: Ähm, ja, in der Schule red‘n wir geschichtlich, s/nur über Deutschland. Bisschen (Anmerkung der Interviewerin: bezieht sich auf das Wasser nachschenken durch C2), äh, nur über Deutschland und, so, wenn, für mich wär‘ der Vergleich zu dem, was die mir in der Schule über Pol‘n erzähl‘n würd‘n, zu dem was mir meine Mama erzählt, interessant, also wenn die uns ‘was in der Schule darüber erzähl‘n würd‘n und wenn mei‘ Mama mir des erzähl‘n würde, dann könnt‘ ich mir so meine Meinung bild‘n und so seh‘n, was die uns sag‘n und was meine Mama mir sagt, wie sie ‘s **selber** empfindet, äh, von nah damals und immer noch findet und wie die uns des beibringen. #00:52:41-1#

I: Okay, aber da kommt einfach gar nix [in der Schule, okay. #00:52:43-6#

C1: [Ne, ne, mhm (verneinend). #00:52:45-0#

I: Kommt denn ‘was, äh, du sagtest jetzt nur über Deutschland, kommt irgend‘was über andere Länder, außer Deutschland, oder? #00:52:49-9#

C1: Ja, also we‘ ma‘ jetz‘ über den Weltkrieg spricht, dann schon ‘n bisschen mit einbezog‘n, dass hier Frankreich dies das, dass die ganz‘n Bünd‘n [Bündnisse und bla und Bismarck und dies, das, aber, mehr kommt da nich‘. #00:53:05-1#

C2: [Alliierten (räuspert sich). #00:52:59-9#

I: Okay, [also alles nur so aus der deutsch‘n Sicht ‘raus quasi. #00:53:08-3#

C1: [Also genaueres, ja genau, genau. #00:53:09-6#

I: Des was deine Mama dir erzählt, würdest du sag‘n, des is‘ wichtig für dich zu wiss‘n? #00:53:18-9#

C1: Ja. Weil, weil ich mir dann auch vorstell‘n kann, wie des, wie des, also so zumindest ‘n bisschen denken kann, wie des damals so war, wie man des so empfund‘n, also für mich wär‘ des jetz‘ schrecklich, wenn ich jetz‘ daheim (lacht) sitz‘n müsste und nicht auf die Straße geh‘n könnte, weil da irgendwelche Panzer vor meiner Türhaus, äh, Haustür roll‘n, da würd‘ ich mir, äh, ne (bestätigend), also. Des, des, des weiß, des kann ich mir gar net denk‘n, wie des wär‘. Wenn die uns da

in der Schule mehr erzähl'n würd'n, wär' 's auf jeden Fall interessant. Und es erklär'n würd'n, so dass man 's versteht und, **warum** des alles so war und wer des alles so bestimmt hat und wer, wer Einwirkungen darauf hatte. #00:53:58-6#

I: Warum wär' dir des denn wichtig? #00:54:01-5#

C1: (Schnauft). Dam/Damit ich mir selber 'ne Meinung d'rüber bild'n kann. Und damit ich mich vielleicht in die Lage hinein versetz'n kann, wie die des früher empfund'n hab'n, die Leute, die damals gelebt hab'n. Ja, des wär' eigentlich die Gründe dafür. #00:54:18-1#

I: Könnt' ma' vielleicht auch besser versteh'n, was, warum was passiert is', [oder, we' ma' da so bisschen, hmm, okay. #00:54:23-8#

C1: [Ja, ja, ja. #00:54:24-3#

I: Vielleicht kommen wir 'mal kurz zu den Gegenständen (lacht). #00:54:32-2#

C2: Aber, hmm, hmm, äh, auf des letzte, wenn ich zurückkomm' kann, kann ich auch nachempfind', weil um diese Zeit, 15, 16, bin ich ja nach Deutschland des erste Mal gekomm', um zu vergleich'n, was ich alles von den Deutsch'n waß, was mir **eingeprägt** wurde durch die kommunistische Erziehung, [von den was mir/ #00:54:46-8#

I: [Also umgekehrt quasi. #00:54:46-8#

C2: Ja, genau, was mir die Zeit, was mir die Zeit bietet, ja, weil ich wusste, manches darf man nich' sagen, ne (bestätigend), weil, ne (bestätigend), des war ja damals unter Kommunist'n. Es wurde uns auch eine falsche, äh, Geschichte erzählt, dass mir net wiss'n durft'n, dass die Russ'n uns genauso überfall'n ha'm, im, ähm, ersten September die Deutsch'n, am 17. die Russ'n von der andere Seit', durft'n wir nicht, die ha'm uns letztendlich geholf'n, den Krieg zu gewinnen, also, stimmt gar nicht, und da wurd'n ganz, also die polnische, ähm, äh, Intelligenz wurde dann von den Russen wirklich dann, ähm, ermordert, bis heute ha'm sie 's nicht zugegeb'n, desweg'n is' dann damals diese polnische Präsident dann nach äh Russland geflog'n um des zu ehren, weil auch diese Friedhof von den ganz'n, des war'n alles Offiziere, des war'n alles Rechtsanwälte, also als akakremische[24] Grade war'n einfach, ähm, äh, ermordert, einfach, dass, dass nur einfache Leute dableib'n, die man, wenn man das Land übernimmt, dass s'e einfach dann für, für Russland

24. Gemeint ist vermutlich „akademische Grade".

arbeit‘n und mehr nicht, ne (bestätigend), is‘ ja klar, wenn man die Intelligenz ausrottet, dann, hmm, geht ja auch die Kultur zu Ende, ne (bestätigend). Ähm, es ging ja auch schon davor die 200 Jahre wie Pol‘n aufgeteilt wurde, drei Mal, ne (bestätigend), und dann wurde da, wurd‘n auch manche russifiziert und germanisiert, auf der ander‘n Seit‘n, unten auch germanisiert, weil da da Österreicher war‘n und is‘, ne (bestätigend), äh, aber es ging ja an über 200 Jahre und dann is‘ die polnische Kultur und Sprache alles, äh, geblieb‘n, ne (bestätigend), ausgewandert, ähm, äh, sind viele nach nach Frankreich, Frankrei/äh, war‘n die groß‘n Dichter, ha‘m dort gelebt und weitergedichtet und des wurd‘ dann weiter unterricht‘, also es, wirklich aufregende Geschichte, ne (bestätigend), und desweg‘n, äh, wollt‘ ich dann immer wissen, **warum** des jetz‘ so abläuft und die Welt jetz‘ auf einmal, alles ist zu, wir durft‘n nicht nach Ausland, ne (bestätigend), und ich durfte dann einmal und dann hab‘ i‘ mi/des schau‘ ich mir jetz‘ a‘mal a/ob des wirklich so ist, ne (bestätigend). Und vor allen die Stadt, ähm, Breslau und diese Geschichte, wo ich erz/erzählt bekomm‘ hab‘ von meiner Oma noch, die hat ja dann, äh, als Zwangarbeiterin für Deutschen gearbeitet und ha‘m mit 15 Jahren dann Gräber, ähm, geschaufelt, ne (bestätigend), die Russ‘n kam‘, die Deutsch‘n musst‘n sich wehr‘n und ha‘m dann die polnischen Kinder gesammelt und ha‘m dann für die, da hat s‘e ma dann so Sachen erzählt, äh, und dann ha/di/da, ja und, ha/stellt ‘s ihr dann, waßt scho‘ so, unter „ah, die Deutsch‘n“, ne (bestätigend), irgendwelche Hyänen (schmunzelt) oder irgendetwas und der Hitler so schlimm, ne (bestätigend), des fährst einmal so nach Deutschland und so, und dann, überlegst dann auch ‘mal, an jetz‘ lebst und irgendeine Wohnung, des hat vor paar Jahr‘n noch jemand‘n gehört, ‘n Deutsch‘n und die wurd‘n **vertrieb‘m**, wo sind ‘n die Mensch‘n? Anders ‘rum hab‘ ich mir des auch überlegt, ne (bestätigend), und jetz‘ ha‘m wir die ganze Stadt für uns und auf einmal kommt da eine und von der, äh, Stiefur/Großmutter hab‘ ich dann immer wiss‘n woll‘n, wie war d‘n des dann und dann auf einmal hat ‘s g‘heiß‘n, am achten Mai war des, hat sich noch Pol‘n, neunter Mai war Kapitulation, achter Mai wa/ha‘m s‘e schon unterschrieb‘n und neunten Mai war der erste Tag der Freiheit und am achten Mai hat sich Pol‘n, äh, also Breslau noch gewehrt, da, hmm, da ging noch Kämpfe, ja, noch a‘, sach‘ da warst du noch Deutscher in **deiner Stadt**? Festung Breslau und am neunten warst du dann schon in Pol‘n. Des musst du doch blöd g‘wes‘n sein und auf einmal die Straßenschilder alles, überleg‘ ‘mal, jetz‘ ‘mal, ne (bestätigend), jetz‘ mach‘ ma ab und jetz‘ mach‘ ‘mal irgendwie auf Chinesisch und du verstehst nix, ne (bestätigend) (I lacht). Un/hab‘ dann die Oma immer g‘fragt, ne (bestätigend), „wie war d‘n des“ und überhaupt, ne (bestätigend), hat s‘e mir immer wieder erzählt und fand ich immer so‘was von, von **irre**, total irre, ne (bestätigend), ja und dann wollt‘ ich des a‘mal seh‘n ‘mal in Deutschland wie des so is‘, ne (bestätigend), und bin ich erst so bissle dahinter gekomm‘, des, wie des [eine **Auswirkung** hat. #00:58:09-1#

I: [Wie war des für dich so von, also ‘was zu wiss‘n, ‘was beigebracht zu bekommen und dann plötzlich, w/des zu seh‘n [und vielleicht pass‘n die Bilder gar net zusammen? #00:58:19-5#

C2: [Und des zu seh‘n, aber des war, ei/a ganz a‘ große Dis/äh, also Diskrepanz, weil mir wurd‘n dann „ach jetz‘, ne (bestätigend) kommen Pol‘n“, ne (bestätigend),

woll‘n, w/billige Arbeitskräfte (schmunzelt) und so und wir kam‘ dann in äh, bisschen wurd‘ ich ja so erzog‘n als Opfer, ne (bestätigend), wir war‘n ja die Opfer, ne (bestätigend), und dann kommst du und, siehst äh kein Entgegenkommen wie gegenüber einen Opfer, ne (bestätigend), as/ja, t/keine, überhaupt von nichts gewusst, immer wenn des Thema irgendwo dann war, ne (bestätigend), al/als wenn ‘s nix gewes‘n wäre, und wir ha‘m jahrelang wurden davon ernährt, sag‘ ich a‘mal. Durch die Kommunist‘n, es wurde ja auch so richtig, so, eingeprägt, ne (bestätigend), also schon richtig geschichtlich, musst‘n wir dann in der Schule alles durchmach‘n und lin/und diese falsche Geschichte noch, ne (bestätigend). Aber ich hatte eine **super**, äh, Geschichtslehrerin, hab‘ dir einmal erzählt, ne (bestätigend). #00:59:02-9#

C1: Hmm, ich hab‘ ja auch voll den gut‘n Geschichtslehrer. #00:59:04-9#

C2: Ähm und dann hat s‘e, dann hat sie g‘sag‘, äh, eine muss dann raus, um zu guck‘n, ob da keine vorbeikommt und zuhört, was sie uns erzählt von der Geschichte und des war noch zur kommunistisch‘n Zei/einer hat aufgepasst und die hat dann sach/„und jetz‘ sag‘ ich euch die Wahrheit, wie des war, ja, der Hitler hat am ersten uns dann überfall‘n, dann kam‘ aber die Russ‘n, so und so ha‘m s‘e g‘macht“ (flüstert), also war wirklich eine Faire und des war, war, die die konnte irgendwo dann in ‘nem Gefängnis land‘n, wenn da eine dage/dahinter käme, ne (bestätigend), des durfte nicht und, ne (bestätigend), und des f/fand ich dann wirklich toll und hatte solche Beispiele und solche Vorbilder in mei‘m Leb‘n, Gott sei Dan‘, und unser Papst, der für uns alle Vorbild war, denk‘ ich in Pol‘n, kannst du ja gut nachvollzieh‘n, kannst du auch bejah‘n denk‘ ich, ne (bestätigend) (lacht), äh, Papst, äh Vater des Volkes, der dann immer wirklich dafür gekämpft hat für die Völkerverständigung, dann sagt er „ich hab‘ so viele deutsche Freunde“ und des hat er damals nicht verstand‘n, wie er dann, ne (bestätigend), wie die Deutsch‘n dann Pol‘n überfall‘n ha‘m, dass diese gleich‘n Mensch‘n auf einmal in der Wehrmacht oder ‘ner SS war‘n und so Sach‘n gena/hat er ja selber erlebt, ne (bestätigend), und Familie verlor‘n und alles. Gott sei Dank, sag‘ ich, hab‘ ich so‘was erfahr‘n und konnte dann keine, äh, äh Vorurteile mir dann bild‘n und konnt‘ mich dann au/so überzeug‘n von den Sach‘n, ne (bestätigend). Und da hab‘ ich leider festg‘stellt, es wird des hier gar nicht besproch‘n. Als wenn des vergess‘n wär‘, ne (bestätigend), und dann komm‘n so blöde Sachen wie, wir klauen und jedes und des, ne (bestätigend), wo ich mir denke, äh, ich bin ja nicht dazu da, um einzusag‘n „hey, hallo, dein Opa hat da gekämpft und so in Pol‘n, vielleicht hat er, was weiß ich, die Hälfte meine Familie ausge“/ne (bestätigend), aber ähm, na jede muss es doch bissle im Hinterkopf ha‘m und dann bin ich dahinter gekommen, äh, es **wurde** fast gar nicht unterrichtet, es/s wurde d‘rüber geschwieg‘n ehrer. Und jetz‘ heutzutage von den Patient‘n, ne (bestätigend), **jetzt** kommt es wieder hoch und die erzähl‘n „ach, ich muss Ihnen ‘was erzähl‘n, damals am Bahnhof, hier in Z. (Stadt in Süddeutschland), da stand ich da und ich hab‘ dann alle meine äh/ju/äh/ judischen Freundinnen geseh‘n, wie die dann in solche, äh, Viehwagons einpackt ha‘m, des konnt‘ ich damals, des muss ich Ihnen erzähl‘n“. Dann hat sie mir des **drei Mal** erzählt, so belastet hat s‘e des, ne (bestätigend), „ich konnte nix tun, ich konnte nix tun“, ne (bestätigend), aber, aber ihr Leben lang geschwieg‘n und nichts

gesagt, ne (bestätigend), es is‘ auch schwer, ne (bestätigend), aber irgendwo, äh, war dann so ‘ne Politik da, ne (bestätigend), denk‘ ich, dann von irgendwo kam des, ne (bestätigend) und des is‘, des is‘ **nich**‘ gut. ‘mal nicht, hmm, ich red‘ jetz‘ net als Opfer, aber **allgemein**, ne (bestätigend), weil siehst ja, des fruchtet nach, ja, siehst ja bei meinen Kindern, ne (bestätigend), es fruchtet nach. #01:01:35-7#

I: Ja, klar, es hat da [Auswirkungen. #01:01:35-6#

C2: [Ne (bestätigend). Des wird weitergegeb‘n irgendwo und, ja, es kommen keine neue Beispiele dazu und die alt‘n bleiben einfach, ne (bestätigend). #01:01:44-7#

I: Hast du (Anmerkung der Interviewerin: an C1 gerichtet) denn den Eindruck, so im Geschichtsunterricht, da kriegt ma‘ so die ganze Wahrheit erzählt (alle schmunzeln)? Oder is‘ des immer nur so (2s) eine [Sichtweise oder? #01:01:54-9#

C1: [Mein, mein Lehrer, hab‘ ich den Eindruck, dass er m/uns die Wahrheit erzählt, weil er erzählt uns immer zum Beispiel von den Amerikanern, dass die ja **angeblich** immer in den Krieg für, äh, in den Krieg helf‘n, zum Beispiel für Gerechtigkeit, für Rechte und blabla und des alles nur so ‘n Schein und, und so weiter, der erzählt uns halt immer verschiedene Versionen, verschiedene Ansicht‘n, wie des so is‘ und, also, irgendwo müsste da eigentlich schon die Wahrheit dabei sein. Aber des, des hat dann jeder Lehrer selber so zu entscheid‘n, was er uns erzählt, wie er uns des beibringt. #01:02:33-5#

C2: Was er selber gelernt gelernt hat, sag‘ ich a‘mal so, weil es gibt ja auch Lernprogramm, ne (bestätigend), für Lehrer. Und wie weit etwas, äh, wirklich dann erweitert wird, sein Wiss‘n oder auch nicht o/dass m‘ ‘alt einfach d‘rüber g‘flog‘n und erwähnt und/ #01:02:46-9#

I: /Ja umso wichtiger is‘, dass ma‘ so aus verschiedenen Ecken ‘was über Geschichte mitbekommt.

C2: Mhm (bestätigend). #01:02:57-1#

I: Was ma‘ vielleicht wo in der Schule dann net, also gesagt kriegt oder bloß einseitig erzählt wird oder. #01:02:57-7#

C2: Und des is‘ eigentlich die **nächste** Geschichte, ne (bestätigend), die, die g‘rade jetzt die Auswirkung hat, weil sie **leb‘n** ja noch die Leute, ne (bestätigend) und

desweg‘n sin‘ wir auch **da**, sag‘ ich a‘mal, des is‘ dann der Grund (1s), ne (bestätigend). #01:03:11-0#

I: Gibt ‘s denn, ähm (2s), irgend/zum Beispiel geschichtliche Personen oder irgendwelche Orte, wo du sagst, die (1s), die fall‘n dir g‘rad‘ ein und die sind, die findest du wichtig? #01:03:25-5#

C1: D/ja, Auschwitz fand‘ ich scho‘ d/immer so, interessant, weil darüber wurd‘ ‘s in der Schule berichtet und ich hab‘ zum Beispiel ‘n Kump‘l, der interessiert sich halt dafür, dem merkt man des gar nich‘ so an, weil der immer so ‘rum tut, aber der interessiert sich dafür und der weiß viel darüber und mit dem hab‘ ich auch d‘rüber geredet und irgendwann sin‘ wir dann halt nach Auschwitz gefahr‘n und dann hab‘ ich ihm des alles erzählt und, ja, also zum Beispiel so‘was irgendwie, näheres über irgend‘was bericht‘n, was dann, den, was dann die Schüler so interessiert, wie des dann wirklich so war und dass da zum Beispiel jetz‘ kein Gas aus den Duschen ‘rauskam, sondern dass da, dass es irgendwie anders passiert is‘ und so weiter. #01:04:02-0#

C2: Kein **Wasser**. #01:04:03-0#

C1: Ja, ja, ne (bestätigend), die ha‘m ja immer gesagt, dass, ähm, den Juden ha‘m sie erzählt, dass da Wasser ‘rauskommt, aber dabei is‘ aus den Duschhähnen Gas ‘rausgekomm‘n, aber des war ja nich‘ überall so, [die ha‘m ja so Dosen reingeschmiss‘n, in denen des Gas drin war zum Beispiel, also, so nähere Sachen erzähl‘n und die Wahrheit, ja. So ‘rum. #01:04:20-7#

C2 [Mhm (bestätigend). Mhm, ach so war, okay, ja. #01:04:20-8#

I: Also dich würden da auch so Details interessier‘n. #01:04:24-0#

C1: Ja Details und ich war ja **selber** dort und hab‘ des alles geseh‘n und. #01:04:28-8#

I: Ganz schön beeindruckend bestimmt, oder? #01:04:30-8#

C1: Ja, ja. War echt so. Bin teilweise durchgelauf‘n und hab‘ nur so geguckt und hab‘ hab‘ gar nichts gesagt, also [des war halt echt, hat halt echt wirklich sprachlos gemacht. #01:04:43-0#

C2: [Sprachlos, ne (bestätigend). War‘n alle Kinder so, so ruhig. #01:04:46-2#

C1: Ja. #01:04:46-2#

C2: Und, des waren keine ruhigen Kinder (lacht). #01:04:49-7#

C1: Kinder, die normalerweise so hä (Anmerkung der Interviewerin: demonstriert lebhafte Kinder), die sind dann auch durchgelauf‘n und/ #01:04:54-1#

C2: /Mhm (bestätigend). #01:04:54-1#

C1: Teilweise hat, hat man auch den Mensch‘n angeseh‘n, wie die ‘etz‘ zum Beispiel da ‘rausgekommen sin‘, wie die geguckt hab‘n und wie man danach dann überlegt hat und so weiter. (2s). So‘was zum Beispiel. #01:05:06-6#

I: Irgendwelche Personen oder so [irgendwelche Grupp‘n, wo du sagst, also muss net sein, kann sein, dass, dass es so‘was gibt, aber kann auch sein, du sagst „ne (bestätigend), da gibt ‘s keinen so“. #01:05:18-1#

C1: [Personen. N/Ne, ne (verneinend) eher nich‘ so. #01:05:20-7#

C2: Kein Napoleon oder so (lacht)? #01:05:25-9#

I: Ja und könnt‘ ja sein also manchmal gibt ‘s ja so/ #01:05:28-4#

C2: /Ne (verneinend) (lacht). Ja, ja, is‘ klar. [Wofür man sich interessiert. Ja, ja. #01:05:28-4#

I: [Leute oder Orte, genau, die ein‘ interessier‘n und die vielleicht auch irgendwie so ‘ne Bedeutung ha‘m, wo ma‘ sagt, „oh, des is‘ ‘n Vorbild für mich“ oder „mit dem kann ich mich identifizier‘n“ oder des kann ja ganz Verschied‘nes sein. #01:05:39-2#

C1: Hmm, ne (verneinend). #01:05:39-5#

I: Oder auch irgendwelche, ähm, Ereignisse zum Beispiel, die passiert sind. #01:05:44-6#

C1: Mhm (verneinend). [Eher nich‘ so. #01:05:47-0#

I: Aber Auschwitz hat ‘ne ganz ein/beeindruckende Wirkung hinterlass‘n (C2 lacht). #01:05:50-8#

C1: Ja, jaja. Genau des. #01:05:56-3#

I: Vielleicht komm‘ ma jetzt noch ‘mal kurz zu euren **Gegenständ‘n**, [also du hast deine. #01:05:59-5#

C2: [C1 fang‘ ‘mal du an. #01:05:59-6#

C1: Mein‘ Hut hab‘ ich mitgebracht. Den hab‘ ich, in Pol‘n ha‘m wir den gekauft. #01:06:03-9#

C2: Ja. #01:06:03-9#

C1: Ja, und seitdem ich klein bin, und den hab‘ ich, f/bei/ei, ko/kommt ‘n bisschen albern rüber, aber auch bei jed‘m Fußballspiel oder so, wenn irgend‘was is‘, so WM, EM oder so, hab‘ ich den immer, uns‘re ganz‘n Flagg‘n und Schäle und und und Hüte und Mütz‘n und des und des ha‘m ma‘ dann immer alles unt‘n und dann schau‘n des zusamm‘ an, weil jeder hat irgend‘was auf oder an Trikot oder irgend‘was is‘ immer da oder wir mal‘n uns an und, ja, weiß nich‘ auch wenn zum Beispiel Pol‘n gegen Deutschland spielt, da bin ich immer für Pol‘n, ja. #01:06:34-9#

C2: Aber nicht immer so **gewesen**, weißt du noch wie du klein warst [... (unverständlich)? #01:06:37-6#

C1: [Ja und dann der, den Papa sein Einfluss immer, immer (alle lachen). Hat immer gesagt, „ja“. #01:06:44-6#

C2: Weißt du noch, wie alt du warst, als mer des gekauft ha‘m und wo wo? #01:06:46-2#

C1: Mhm (verneinend). #01:06:46-5#

C2: Auf welchen Bildern bist du dann zuerst drauf, wo war‘n wir dann da, [im Ausland in/ #01:06:49-9#

C1: [In/n Kroa/in Kroatien. #01:06:53-8#

C2: Ja, Kroatien. #01:06:54-9#

C1: Kroatien hatt‘ ich den dabei. #01:06:56-8#

C2: Warst du noch im Kindergart‘n. #01:06:59-1#

C1: Ah so lang hab‘ ich den schon. #01:06:59-6#

I: Wow, des heißt, der hat auch scho‘ wirklich Geschichte hinter sich (alle lachen). #01:07:01-8#

C1: [Ja, ge/ja genau desweg‘n. #01:07:02-2#

C2: [Ja, manchmal was geseh‘n, also nicht nur bei Fußballspiel‘n, also so auf Reis‘n. #01:07:07-3#

C1: Mhm (bestätigend). #01:07:07-3#

I: Ja, okay. Desweg‘n hast du ‘n auch mitgebracht? #01:07:09-8#

C1: Ja. #01:07:09-8#

I: Weil er scho‘ so viel erlebt hat, [sag‘ ich ‘mal der Hut (lacht)? #01:07:12-1#

C1: [Ja, genau, ja. #01:07:12-1#

C2: Aber hat sich, ma‘ hat sich, muss ich dazu sag‘n, irgendwie dageg‘n gewehrt des zu, anzuzieh‘n und so anzugeb‘n, dass s‘e jetzat, dass s‘e jetzt dann **Pol‘n** is‘ oder irgend‘was, ne (bestätigend), des hat ihr/ #01:07:27-8#

I: /Äh, du, oder? #01:07:27-8#

C2: **Sie, sie**, des hat ihr nie auch ‘was ausgemacht. Wobei ich, ich sag‘ det, hatte sie manchmal dann schon Bedenk‘n, für wen sie jetz‘ a‘ da sein soll, wenn Deutschland und Pol‘n spiel‘n, aber dann war ‘s ja bequem, letzt‘ns, ne (bestätigend), weil, wenn die Deutschen immer gewonn‘n ha‘m, sag‘ „naja, da sch/

schießt ja eh der Podolski und der Klose, des sin‘ ja eh alles Pol‘n“ (alle lachen). #01:07:47-6#

I: Okay, Kompromiss g‘schloss‘n (alle lachen). #01:07:49-0#

C2: Kompro/genau (lacht). #01:07:51-3#

I: Is‘ es sonst, ähm, also wenn jetzt Deutschland gegen Pol‘n spielt, dann scho‘ so bisschen so ‘n innerer Konflikt, oder [is‘ des dann ganz klar, du bist auf der polnisch‘n Seite. #01:07:59-2#

C1: [Ja. Ne (verneinend), also, des is‘ klar, dass ich auf der polnisch‘n Seite **bin**, aber wenn ich dann bei Freund‘n bin und wir zusamm‘ des Spiel anschau‘n oder dann, dann is‘ es immer so, so, so, komisch, einfach so, ich weiß net, oder wenn, nur Deutschland spielt geg‘n irgendein and‘res Land dann und ich dann irgendwo bin und des anschau‘ mit den‘n und dann die ganzen immer jubeln für Deutschland und ich denk‘ mir immer so ja, also, is‘ irgendwie dumm, weil wenn Deutschland gegen Pol‘n spielt, bin ich für Pol‘n und wenn Deutschland gegen jemand spielt, dann bin ich für Deutschland, also, weiß ich immer selber nich‘ genauso was ich/ #01:08:31-0#

C2: /Schlechtes Gewissen (schmunzelt)? #01:08:31-0#

C1: Ja, ja, so unge/so ungefähr so ungefähr, ja. #01:08:34-9#

C2: Ja? Mhm (bestätigend). #01:08:34-9#

C1: Irgendwie so. Da weiß ich immer selber nich‘ so. #01:08:37-6#

C2: Aber so ins Kino bist du auch gegang‘n, ne (bestätigend), bei diesen groß‘n Events, ne (bestätigend), bei [EM und Zeug, äh, is‘ sie dann mit ‘n, mit ihr‘n Bekannten da mitgegang‘n zum Fußballspiel‘n angucken. #01:08:48-9#

C2 [Ja. Ja. #01:08:41-2#

I: Und du hast dein, dein Pol‘n-T-Shirt mitgebracht [als (schmunzelt)/ #01:08:54-4#

C2: [Ich hab‘ mein Pol‘n (lacht), schon recht abgenutzt, sieht ‘e […(unverständlich). #01:08:57-8#

I: [Das heißt, des hat auch schon Geschichte? #01:08:57-4#

C2: Ja, des hat auch ‘mal, des hält immer mit, des is‘ schon auch, es is‘ schon auch, s/äh, älter, genau. Mir spiel‘n immer zusammen, wir, Pol‘n sag‘ ich a‘mal, ha‘m ma früher Fußball noch g‘spielt, wa‘ mei‘ Mann damals mit sein‘ Kumpel eine, ein Team ge/gegründet, FC Polonya Z. (Stadt in Süddeutschland), da war‘n so sämtliche Pol‘n da drin, ha‘m immer wieder mit a‘ Mann, a‘ Mann gespielt, wie du noch kleiner warst, gab ‘s ja noch Turniere, wo, hmm, so in der Stadt, von der Stadt Z. und konnt‘ ma‘ sich, dann gab ‘s Mamma Mia, da war‘n die Italiener und lauter solche, so hat ‘s angefangen. Ne (bestätigend), und dann, ha‘m ma des immer und dann nämlich, we‘ ma‘ Fußballspiel anschau‘n, wenn irgendwelche so große Sachen ansteh‘n, dann hab‘ ich des immer an, ne (bestätigend), we‘ ma‘ so irgendwie, (schnauft) letztens, wie ma‘ gebaut ha‘m, ha‘m uns viele geholf‘n, hab‘ ich des dann auch manchmal so zur Ehre angezog‘n. #01:09:42-1#

C1: Hmm (bestätigend). #01:09:42-1#

C2: Und ähm (1s), und und und, ja im Ausland sowieso, we‘ ma‘, wie des noch so einigermaß‘n ausg‘schaut hat, aber dann, ach so und dann äh, spiel‘n wir noch im Sommer so Beachvolleyball und dann zieh‘ ich des auch immer an. Und da komm‘ aber schon alle mögliche, zuletzt hatte sogar ‘n Turke mit uns g‘spielt, ne (bestätigend) … (unverständlich), ja, und dann hab‘ ich des einfach so, als Identitätszeich‘n, weil gerade weil so was waß ich, es geht nicht um ‘n Kampf, aber schon irgendwie, dass man sich dann äh, hmm, soll ich sag‘n, identifiziert mit irgendetwas, wo ma‘ sich darstellt, ne (bestätigend). Einfach so angezog‘n, um (lacht), um bisschen. Okay. Dann hab‘ ich ein Buch, des hab‘ ich ähm geerbt, nämlich von diese Dame, wo ich dir erzählt, dass die gestorb‘n wa/war und dann in dies‘n äh, in den Monarchium in dem, in München, Monarchium hab‘ ich g‘sagt, siehste Monarchium, selbst mit polnische Ausdruck zu München. Ich denk‘ ‘mal lateinisch‘n Monarchium.

… (Smalltalk über ehemalige Kollegin) #01:10:46-3#

C2: Äh, genau und dann hat s‘e in München in (lacht), in diesem Museum gearbeitet und viele Bücher ha‘m wir dann nämlich nach Pol‘n zurückgeschickt, nämlich, hab‘ ich dir g‘sach‘ für die Bibliothek und alles, weil des wirklich **ganz** alte Bücher für die, ähm, äh, für Architektur war‘n. Nach äh, Stadt Pos‘n, is‘ a‘ genauso große Stadt wie Breslau aber so unbedeutsam in Pol‘n und d‘e in der deutsch‘n Sprache sin‘ mir dann geblieb‘m und ich hab‘ g‘sach‘, des nehm‘ ich dann, Geschichte polnisch‘n Kultur und so, des, so‘was muss ich dann aufbewahr‘n, es hat mein Herz wehgetan,

wenn ich das weggeschmiss‘n hätte, ähm, und dann hab‘ ich ‘sacht, äh, „bleibt dann daheim, immer wieder ka‘ ma‘ ‘was nachschau‘n“, ich weiß, ich wusste damals nich‘, wie sich des entwickelt, geh‘n wir nach Pol‘n oder nicht, wie weit meine Kinder polnisch red‘n, ähm, woll‘n, werd‘n woll‘n (schmunzelt). Ich kenn‘ von viel‘n, ähm, unser‘n Bekannt‘n, dass die dann sag‘n „ach, mein Kind wollte da nich‘ red‘n, desweg‘n hab‘ ich ‘s ihm nich‘ beigebracht“. Heute weiß ich, das is‘ unmöglich, ich hab‘ ‘s mein‘ Kindern ohne weiteres beigebracht, die könn‘n, äh, äh, Wort und Schrift, die könn‘n schreib‘n, die könn‘, auch die Kleine, ne (bestätigend), V. (Name der jüngeren Tochter), ich sag‘ dann immer auf polnisch, die schreibt, die schreibt die Einkaufszettel auf polnisch, mit, orthographisch, un/also mit mit, ne (bestätigend), mit Rechtschreibung und so, sag‘ ich dann immer „C1“, kontrolliert ‘s immer noch (schmunzelt), ne (bestätigend), „des schreibt man so, des so“ und äh, naja, aber immerhin, kann man dann immernoch bissl was nachles‘n, ich mein‘, seh‘ ich schon ein, dass kleine Kinder des nicht so (1s) noch ha‘m oder ihr Interesse noch nicht so ist, des nervt bisschen, des ist zu lang, gut, es is‘ immer schön, wenn sie mir zuhört, zumindest beim (schmunzelt), so größeren Sach‘n, aber da ka‘ man immer noch ‘was nachschau‘n. Wobei ich als ihrem klein war, dann hab‘ ich euch immer polnische Legend‘n, ne (bestätigend)/ #01:12:29-9#

C1: /Hmm (bestätigend)/ #01:12:29-9#

C2: /erzählt, ne (bestätigend), von manche‘ Sach‘n, warum des so heißt, warum des so heiß‘, warum wa/äh, Warschau heißt Warschau, ne (bestätigend), gibt ‘s doch auch ‘ne Legende dazu, von Krakau, da war‘n sie auch mit mir, also, die erste polnische, äh, äh, Hauptstadt von früher da ha‘m die Könige immer gelebt, ne (bestätigend), und warst du auch/ #01:12:46-7#

C1: /Hmm (bestätigend)/ #01:12:46-7#

C2: /ne (bestätigend), da gibt ‘s auch viele schöne G‘schichten über, ne (bestätigend), also von daher, da steht auch alles d‘rin (klopft auf das Buch), ne (bestätigend). #01:12:53-1#

I: Magst du ‘mal die, von, die Legende von Warschau kurz erzähl‘n (schmunzelt)? [Du machst mich neugierig. #01:12:57-8#

C2: [Die Legende? Es heißt, ähm, es heißt nicht Warschau, sondern Warschawa, zu polnisch, Warschawa, und es heißt, Wars und Sawa und des, des war dann, des war‘n zwei, äh, ähm, die sich verliebt hab‘n, und an der Weichs‘l und daraus, die hieß‘n so, Wars und die Sawa. Der Wars, der war dann der Mann, der hieß dann so, diese Namen gibt ‘s bis **heute** nicht mehr, die sind alt, alt, alt, alt polnische Nam‘/ irg‘wie slawische Nam‘ und die ha‘m sich so gemocht und, ja, und dann ha‘m sie dann wahrscheinlich ‘ne Siedlung da g‘macht und deren ihre Kinder (lacht), in der Bibel, ne (bestätigend), wie Adam und Eva und so, danach heißt zum Beispiel, äh,

so die Stadt, ne (bestätigend). Oder so, manche and‘ren, ne (bestätigend), wie von Krakau dann der, hmm, na, wie heißt‘n unser Smog auf Deutsch, jetz, Retre/ #01:13:48-9#

C1: /Drache. #01:13:48-9#

C2: Drache, genau, äh, Drachen und lauter solche Sach‘n, die ja dann wirklich mit Geschichte ‘was zu tun, ne (bestätigend), genau. #01:13:56-3#

I: Findest du ‘s gut solche Geschicht‘n [zu wissen oder, denkst du dir „ja“ (lacht). #01:14:00-5#

C1: [Ja, ja, ja manche, ma‘ ma‘ muss ja nich‘ alle wiss‘n und nich‘ alles können und so, aber manche dann (1s), gut wenn man des weiß. #01:14:08-4#

C2: Und die eine diese Wanda? Is‘ auch altpolnische Name, **Wanda**, hast du schon ‘mal gehört, Wanda, gibt ‘s doch so, so, so ‘n Fisch namens Wanda, von diesen, äh, Regenbogenfisch, äh, da is‘ doch d/Wanda. Auf jed‘n Fall gab ‘s dann so eine Prinzessin, polnische Prinzessin und der Vater hat dann gesach‘, war‘n so Adlergeschicht‘n[25] früher, ne (bestätigend), so, äh, was weiß ich, Prinz und Prinzessin oder was das alles war, wie das, wie dann die Schicht‘n war‘n, „du heiratest den und den“, ne (bestätigend), und „was is‘n der“, „des is‘ ein Deutscher“. Und die wollte unbe/die hat g‘sagt „nein, ich heirate diesen Deutschen **nicht**“ und er hat sich dann, v/äh, von dem Turm in die Weichs‘l, äh, fall‘n lass‘n und is‘ dann dabei ertrunk‘n, weil sie den Deutsch‘n nicht heirat‘n wollte (lacht). Ne (bestätigend), kennst noch, Wanda. Wanda zu Nichternien, sacht ma‘/ #01:14:54-9#

C1: /Achso, ja. [Je/jetzt, jetzt ja. #01:14:54-9#

C2: [Ja, erkennst den Titel mehr auf polnisch. Wanda, die den Deutschen nicht wollte, ne (bestätigend), gibt ‘s da so ‘ne Geschichte (lacht). Es is‘, äh, witz/klingt so bisschen, [aber/ #01:15:05-2#

I: [Was sagt uns das jetzt geschichtlich (lacht)? #01:15:05-2#

C2: Ja, geschichtlich nicht, aber, ähm, des is‘ halt ‘n so ‘ne Legende, ne (bestätigend), es hätte (1s). Und vor all‘m, ähm, Deutschland heißt, äh, auf polnisch „Niemcy“ und des übersetzt heißt es, „die Nichtsprachig‘n, die Stummen“. Weil die

25. Vermutlich meint C2 „Adelsgeschichten“.

Sprache so einfach war, und sich alle wiederholt du ‘s durch diese zusammengesetzte Substantive, heiß‘n „die Stummen“, tatsächlich „die Nichtsprachig‘n“. De/des hab‘ ich dir auch a‘mal erzählt/ #01:15:31-6#

C1: /Ja. #01:15:31-6#

C2: Wusstest du auch nich‘, weil man des Wort immer wieder sagt, ne (bestätigend), aber es gibt immer wieder Wörter, die in/ #01:15:36-8#

C1: /so primitiv wirk‘n. #01:15:36-8#

C2: Ja, aber des **war** die Sprache frühers. Hmm, hmm (bestätigend). #01:15:38-5#

C1: Ja. So polnische Sprache kommt viel schwerer rüber und die Wörter und alles und, Deutsch‘n so, das is‘ immer so zusammengesetzt, also, meist‘ns so z/Beispiel so, Handschuh oder so. #01:15:51-2#

C2: **Hand** und Schuh. #01:15:52-3#

C1: Und Schuh, so Schuh für die Hand. Das würde man nie im Polnisch‘n sagen (I lacht), also. #01:15:56-9#

C2: Ein, ein Begriff, es wird nichts zusammengefügt, es gibt für alles ein‘n Begriff, ne (bestätigend) (1s), verstehste (schmunzelt)? Komm‘, also in Englisch‘n, du kannst auch gut Englisch, ne (bestätigend), aber, da gibt ‘s auch manche zusammengesetzte Substantive, aber ansonst‘n gibt a/für alles ein‘n Begriff, ne (bestätigend)? (1s). Ne (bestätigend)? Und wenn man, wenn man ‘ne Sprache lernt, dann will man des doch versteh‘n und man sucht dann nach irgendeine, hmm, Bestätigung oder so, Erklärung, ne (bestätigend), und dann, wenn man dann d‘rauf eingeht, Handschuh, denk‘ ich, wie ich dann auch gelernt hab‘, hab‘ i‘ da, „ha, **Schuhe** für die Hände, des muss total unbequem sein“, ne (bestätigend) (I und C2 lachen). Wenn so logisch, ja. Oder des Mädchen/ #01:16:37-6#

I: /Ja we‘ ma‘ so d‘rüber na/ #01:16:38-3#

C2: /Ja, logisch. #01:16:38-3#

I: Also ich denk‘, [hab‘ da natürlich noch nie d‘rüber nachgedacht, we‘ ma‘ sich des so vor Aug‘n führt, is‘ es echt scho‘ lustig. #01:16:44-9#

C2: [Ja, klar, is‘ ja klar, ja, is‘ ja klar, äh, oder warum, warum heißt‘n des Mädchen, wenn ‘s weiblich is‘, **das**? Hab‘ ich mir gedacht, des is‘ ja ganz doof. **Das Mädchen,** des is‘ doch, äh, des is‘, hab‘ ich mir gedacht, des is‘, irgendwie, äh, erniedrigend, ne (bestätigend), des is‘ doch nich‘ ‘n **das.** Des is‘ schon immerhin eine Frau, eine weibliche Person (schmunzelt) und dann sag‘ man, das **Mädchen**, des hab‘ ich wirklich nicht verstand‘n, ne (bestätigend). Logisch. Ne (bestätigend). (1s). Okay, und des is‘ es, äh (klopft auf das Buch), zweite Buch, [des is‘ auf polnisch. #01:17:15-4#

I: [Ich wollt‘ noch ‘mal zu dem erst‘n frag‘n, da schaut ihr auch beide öfter ‘mal rein oder? #01:17:18-6#

C2: **Nö.** #01:17:18-6#

C1: Ne, ne (verneinend). [Ich guck‘ da net rein (schmunzelt). #01:17:18-6#

C2: [Ne, ne (verneinend), des liegt in eine, in eine Truhe (schmunzelt), des liegt in eine Truhe und wird dann weitergegeb‘n, wenn die Mädchen ‘mal, vielleicht heirat‘n, wie heißt de/was man den auf ‘n Weg gibt, wenn die heirat‘n, so, gab ‘s dann so Truh‘n und dann/ #01:17:35-3#

I: /Ähm, die, ja, Aussteuer? #01:17:35-8#

C2: **Aussteuer** genau. Die Aussteuer (lacht), viel leichter. Ich weiß nicht, ich weiß nicht, wie des einmal wird, wenn sie ‘mal heirat‘n, wo sie hinkommen, ja, und sie werd‘n irgendwann a‘mal ihre eig‘nen Kinder ha‘m und ich weiß net, in welche Sprach‘n sich dann die Kinder entwickeln werd‘n, wie weit ich dann einen Einfluss da d‘rauf habe. Ja? Und da muss ma‘ schon, schon über solche Sachen nach-denk‘n, denk‘ (lacht). Ne (bestätigend) und dann ha‘ ma‘ so ‘ne Truhe und in der Truhe sin‘ lauter solche alte Bücher und was weiß ich, solche Sa/ansonst‘n hätt‘ ich gern noch ‘was mitgebracht, aber des ähm, durfte ich nicht und könnte auch nicht, des is‘ dann diese alte Lampe von meinem Opa, die bei der Oma, äh, ‘rumsteht, die er umgebaut hat von eine, äh, Petroleumlampe, hmm, eine, auf eine, äh, elektrisch, also dann Strom ang‘leide/und dann oben dann alles, die steht dann bei Oma, is‘ bissle verbog‘n, der hat zwei und eins dav/eine davon is‘ dann die, den mein Opa dann selber, des war so seine Hobby und ich bin mit von mein‘ Opa erzog‘n word‘n, meine Eltern war‘n früh geschied‘n und äh, an diese Lampe, dann hab‘ ich ma‘ ‘dacht „Gott, is‘ die schön“, da war die Welt noch so schön früher, hab‘ ich mir des so da d‘ran vorgestellt, ne (bestätigend), also, so aus Messing und lauter solche Sach‘n (schmunzelt), ne (bestätigend), wo ‘s dann bisschen so, ja als Mädchen siehst siehst du des so bissl als Prinzessin, „ach dieser schöne Zeit‘n damal‘ weißt dann die viel‘n and‘ren Sachen nicht, aber is‘ a‘ Stückchen ‘ne für dich ‘ne and‘re Welt und, und a‘ Stück vom, ja, von meine Opa, hat er mir dann auch vieles

weitergegeb‘n hat und mir dann immer so bissle Sach‘n so eingepredigt hat. „Die Sprache des, äh, die Sprache des Freundes und äh, und des Feindes musst du kenn‘“. Von daher, kann ich russisch und deutsch, hab‘ ich gesagt (lacht). Für alle Fälle. [Ne (bestätigend), hab‘ ich dir immer g‘sagt. #01:19:22-5#

I: [Wer is‘ jetzt der Freund und wer der Feind (lacht)? #01:19:22-4#

C2: Na, is‘ egal, die kamen immer von beid‘n Seit‘n, egal, hat meine Oma g‘sagt „wir ha‘m so ‘ne blöde Stellung in Europa, das is‘ immer“. Du wirst lach‘n, wo wir jetzt wohnen, ne (bestätigend)/ #01:19:32-2#

C1: /Hmm (bestätigend). #01:19:32-2#

C2: Wir des Grundstück gekauft, des wirst du [nicht glaub‘. #01:19:36-5#

I: [Rechts ein Deutscher, [links ein Russe, oder? #01:19:36-5#

C2: [Fei wirklich, fei wirklich (lacht). Muss mer dann immer so lach‘n, ne (bestätigend). Dass, ne (bestätigend), also trotzdem immer diese geschichtliche Zusammenhänge, ne (bestätigend). #01:19:45-8#

I: Aber des passt zu dem, was du vorhin g‘sagt hast, dass dieses Große immer wieder so im Kleinen, du hast vorhin so ‘n Beispiel gebracht mit den Nachbarn/ #01:19:53-0#

C2: /Mhm (bestätigend). #01:19:53-0#

I: /Also sowohl als die Ländernachbarn, [als auch als der Nachbar, der im Haus nebenan wohnt und des is‘ ja ganz ähnlich. Ja.

C2: [Ja, ja, ja, ja, ja, ja. Und dann hab‘ ich ‘s mein‘n Kindern g‘sach‘, wir mir eingezog‘n sin‘, ha‘ ma‘ dann, äh, Richtfest gefeiert, da sind g‘rade die Russ‘n nicht gekomm‘, wo, wo, wo wir uns dann immer denk‘n „die feiern immer doch so gern und die sin‘ wirklich so gesellige Leut‘“, die kamen dann nicht, dann irgend‘was nicht gepasst, die kamen nicht, ne (bestätigend), dafür kamen uns‘re deutsch‘n Nachbarn, die ha‘m so mit uns, wirklich, die ha‘m sogar den Wodka mitgetrunk‘n und alles und dann, die Nachbarin, ne (bestätigend), weil mir da/ #01:20:21-3#

C1: /Ja (bestätigend). #01:20:21-3#

C2: V. (Name der jüngeren Tochter) war dann total schmutzig von dem Lehm, hat sich dann voll beschmiert, die hat s‘e dann mitgenomm‘, hat sie geduscht und dann hat uns noch eine Lampe gebracht, weil mir dann ewig bis in die Früh dann, äh, noch, äh, getanzt ha‘m, in diesen Neubau noch nich‘ (schmunzelt) und ne (bestätigend) und bis heute wirklich, die sind so‘was von super und da, is‘ ein, ein Haus neben uns, hmm, wohn‘n aber zwei Parteien, ne (bestätigend), unten, eine ältere Dame unten und oben ein, ein Ehepaar und der ein von den‘ is‘ ein Lehrer, ne (bestätigend), aus deine alt‘n Schule, ne (bestätigend)/ #01:20:47-1#

C1: /Aus dem G. (Name der Schule). #01:20:46-7#

C2: (Lacht). Und, äh, wirklich und sagt dann „ah ja, sie komm‘ aus der M.-Straße, da hab‘ ich auch gewohnt, da bin ich als Kind gega“/hat er mich d‘rauf angespro/ „und war‘n Ihre Kinder in der und der Schule? Ja, da war ich **auch** in der und der und wie is‘ ‘n des?“ und da hab‘ ich g‘sach‘ „na komisch, wie des Leb‘n so ist, ne (bestätigend), jetzt hat man schon wieder einen nach paar Jahr‘n, mit dem man schon doch so viel erlebt hat und wo man so viel Gemeinsamkeit‘n hat, obwohl m/ mir da völlig von woanders kommen“, also es hängt so viel von den menschlich‘n Einstellung. Ja? (1s). Wo ich mir dann denke, sind wirklich immer die Mensch‘n, die, äh, so (1s), so‘was hervorruf‘n, diese ganz‘n Kriege und diese Vorurteile und wie ‘s mit Mensch‘n über so, ne (bestätigend). Ne (bestätigend), des wiederholt sich dann immer wieder (lacht), ne (bestätigend)? Wie die Geschichte auch, die wiederholt sich, ne (bestätigend). Mei‘ Opa immer g‘sacht, „es gab‘ einen Dummen, den, den, den, äh, äh, den Napoleon und daraus hat die Welt auch nicht gelernt“, ne (bestätigend), weil der war ja auch so einer, der Komplex, äh, äh, ähm, bis zum geht nicht mehr, ne (bestätigend), und ganz klein und wollte sich selber und der Welt beweisen, ne (bestätigend), der wird da, dann die ganze, äh, ähm, ganz Europa beherrsch‘n und alles und weit is‘ er nicht gekommen, ne (bestätigend)? War er auch irgendwo dann so weng psychotisch, ne (bestätigend)? (I lacht). Hat mir auch mein Opa erzählt, ohne groß Geschichte zu sag‘n und Jahre zu nennen und, ne (bestätigend), Napoleon, 1700, bla bla bla noch, ne. Ne (bestätigend)? Und des is‘ ein Buch über Breslau. Des hol‘ ich immer wieder gern. Sonst hab‘ ich im Internet so paar Seit‘n, wo ich immer die alten Bücher s/die alten Dinger seh‘, mich interessiert immer wie **früher**, wie des früher ausg‘schaut hat, als wir, bevor des zerbombt war, wie ‘s früher überhaupt des Leben dort ausg‘schaut hat, so mehr überhaupt und äh, die Gebäud‘n, da hab‘ ich dir letztens auch gezeigt, dieses gibt ‘s nicht mehr, des steht noch, des wurde so geändert und und das immer Pol‘n so, ähm, ähm, um Breslau so multikulti war, als anschaust, schaut er wie, wie ein Bayer aus, ne (bestätigend), als, mehr als wie ein, wie wie wie ein Schlesier, ne (bestätigend)? #01:22:49-1#

I: [So wie in Trachten, ja. #01:22:49-2#

C2: [Hab‘ ich, hab‘ ich geles‘n, ähm, da kam immer wieder durch die Industrialisierung und Zeug, kam‘n immer wieder neue Kultur‘n dazu und also des

fand ich dann, äh, des find' ich dann immer sehr interessant. Weil an dieser einen Stadt kann man da wirklich so, so europäische Geschichte, äh, so bissle, seh'n, ne (bestätigend) und dass es schon immer, schon **immer** Völkerwanderung gab, und schon immer Kriege und äh, und Blutauffrischung musste schon immer geb'n, dass sich da, ne (bestätigend), Nat/Nationalität'n misch'n, des war natürlich, des war ganz natürli' genau und diese Sach'n mag ich und des Buch verkörpert a/und des is' uns're Uni, schau' 'mal, des hab' ich 'etzat auf (Anmerkung der Interviewerin: C2 zeigt Bild im Buch von Universität). Das ist die Universität an der Oder, das is'/ #01:23:29-8#

... (Smalltalk über Universitäten) #01:23:29-8#

C2: Leopoldinum (2s), wurdest du dein' Magister, o/dein Diplom, äh, abhol'n durf'n, wennst dort studiert hast, des is' Aulum Leopoldinum, dies is' ganz alt. Und von Lemberg, als Lemberg nimmer polnisch war, Leopoldinum, weil des Leopoldus, war da so 'ne, ähm, Adlerfamilie[26], und die hatt'n dann in Lemberg auch, 's war 'ne ganz alte Universität, nachdem ma' 's dann wieder, also wieder, nachdem es russisch wurde, hat man die meist'n Sach'n, also die Intelligenz hatte schon rüberg'holt und wurde dann in Breslau aufbewahrt und ist jetzt auch dort geblieb'n, verkörpert Breslau so ungefähr des, was wir verlor'n hab'n an, an Kultur, an auf der and'ren Seite, dann lebt man des hier dann weiter (lacht), (1s) **aus**, sag' ich a'mal. Genau und des, die letzte, sag' ich 'mal, äh, Kultur, und da is' es auch, ähm, schön beschrieb'n (blättert im Buch), die Sprache, die schlesische Sprache und wurde dann auch übersetzt, ähm, zum Beispiel Akuratesse (Anmerkung der Interviewerin: zeigt die Begriffe im Buch), spricht Ordnung, ne (bestätigend), äh, dass es eine eig'ne Sprache war, von breslauerisch und des ähm, Brasilische Klabatschke, hieß des Braslische Kabatschke, des hieß dann wie Z. (Name des Dialekts der Stadt in Süddeutschland), wie man hier sagt, ne, ne (bestätigend) (schmunzelt), hieß es damals Braslische Kabatschke, ne (bestätigend), also weder polnisch noch deutsch, also total zusammen, ähm, und sogar, ähm (1s), Klomuttl (lacht), die/ #01:24:52-5#

I: /Und manche Sachen kennt ma' heut' noch, Wampe zum Beispiel/ #01:24:57-2#

C2: /Is' a Bauch. Mhm (bestätigend)/ #01:24:57-2#

I: /für Bauch, des sagt ma'. #01:24:59-0#

C2: Ja? #01:25:03-6#

26. Gemeint ist vermutlich „Adelsfamilie“.

... (Fortsetzung des Smalltalks über die Sprache)

C2: Also es is‘ **sehr** interessant, wie sich des dann wirklich so entwickelt hat. Genau. Und dann schau‘ ich ‘mal gern nach, wie jede Straße so hieß, naja und dann zum Schluss, wie des dann ausg‘schaut hat, nach dem (1s) Zweiten Weltkrieg, also des war schon wirklich, heftig, ne (bestätigend), wie die Russ‘n dann kommen, dann wie die Mensch‘n dann alles vorgefund‘n ha‘m, also, ne (bestätigend), was ich des so bissle nachvollzieh‘n kann. Ich hab‘ dann auch in, während meiner Arbeit auch dann viele, äh, getroff‘n, die aus Breslau kamen, ne (bestätigend), oder Breslau verlass‘n ha‘m, und dann hab‘ ich viel‘n dann noch ‘mal **gezeigt**, hab‘ ich immer, zw/äh, wenn dann eine ‘was **wiss‘n** will und seh‘n will, hab‘ ich immer so parat paar Sach‘n, auch über Breslau (lacht) und dann/ #01:26:27-3#

I: /Du kennst des scho‘, oder (Anmerkung der Interviewerin: an C1 gerichtet)? #01:26:27-3#

C1: Ja (lacht), [des kenn‘ ich scho‘ auswendig. #01:26:29-2#

C2: [Und dann kann ‘s, kann ich immer zeig‘n, wie des jetz‘ ausschaut, so paar. #01:26:32-4#

I: Wart‘ a‘mal, wir frag‘n ‘mal kurz deine Tochter, was sie davon am beeindruckst‘n findet (lacht). #01:26:37-7#

C2: Ja. #01:26:37-7#

C1: Beein/was/ #01:26:37-2#

C2: /Erzähl‘ ‘mal über des da. Was is‘ des? #01:26:41-2#

C1: Des? Des ist so ein ganz großes Gebäude und wenn man rein geht, innen drin sind an den Innenwänd‘n, des is‘ ein Gemälde auß‘n ‘rum alles und des gehört zusammen, ein Gemälde von so ‘nem, hier, von so ‘nem [Krieg. Von ‘ner Schlacht. #01:26:51-9#

C2: [Von ‘ner Schlacht, also is‘ auch wieder Geschichte, was die Mama dir gezeigt hast (schmunzelt), is‘ a‘ ries‘n Schlacht gewes‘n, genau, mit dem/ #01:26:51-9#

C1: /is‘ ein riesengroßes Gemälde, geht ma‘ einfach einmal auß‘n [‘rum und es gehört alles zusammen. #01:27:03-0#

I: [Und ma‘ geht einmal ‘rum quasi. #01:27:03-0#

C2: Is‘ so groß wie dieses Gebäude, so wie groß des is‘, steht auf der ander‘n Seite. Aber auf jed‘n Fall, was des, äh, des Wichtigste daran ist oder, nicht Wichtigste, aber des, ähm, Beeindruckbarste, ka‘ man des so sagen? Steigernd/ #01:27:19-7#

C1: /Beeindruckendste/ #01:27:18-1#

C2: /Beeindruckendste, ne (bestätigend) (lacht), äh, dass du dann dies‘n Übergang gar nich‘ siehst. Da steh‘n, da steht Russ/so Serellie davor und dass du gar nicht mehr dies‘n Übergang siehst, wann dann des Gemälde anfängt und wo jetzat ‘mal diese Sach‘n davorsteh‘n. Also des ka‘ man sich, da stehst du da [vorn die/vor dies‘n Gräsern. #01:27:40-3#

I: [Und wo steht des? #01:27:38-3#

C2: Und und du denkst, ne (bestätigend), du kannst die anfass‘n, des sind echte und irgendwann a‘mal geht des gell/ #01:27:42-6#

I: /Du stehst da mittendrin, fast, ne (bestätigend), ja. #01:27:45-5#

C2: Ja. Und gehst so ‘rum. Des steht in Breslau. #01:27:47-8#

I: Des steht in, a‘ in Breslau, okay. #01:27:48-0#

C2: Und des wurde auch aus Lemberg wieder mitgenomm‘n, des war, des war ‘ne Schlacht, äh, ja, war halt ‘ne, irgendwann in ... (unverständlich), war ‘ne Schlacht, steht sogar auf englisch, aber, kann dir jetzt, find‘ ‘s jetzt net so auf die Schnelle, wie groß des, aber des ka‘ man sich gar net vorstell‘n. Des is‘ einfach so groß, wie des ganze Haus. (1s). Ne (bestätigend)? Und da war die C1 auch schon d‘rin. #01:28:10-6#

C1: Hier sin‘ so die wichtigst‘n, so, Orte oder Gebäude wie auch immer hier in Breslau, gibt ‘s auch ‘ne deutsche Version hier hint‘n, Hauptbahnhof, Universität, steht alles hint‘n d‘rauf, hier. #01:28:24-3#

C2: Und des da? #01:28:24-3#

I: Und des sind also lauter wichtige Orte in Breslau. #01:28:26-4#

C1: Ja. Des hat, des hat doch Hitler erbaut irgendwie auch?/ #01:28:30-0#

C2: /Mhm. Genau, genau./ #01:28:30-0#

C1: /Des hat Hitler. [Jahrhunderthalle. Jahrhunderthalle. #01:28:32-6#

C2: [Hab‘ ich dir auch dir erzählt und die Geschichte dazu erzählt und war, was is‘ da besonders da d‘ran, weißt du noch? #01:28:38-2#

C1: (Schnauft). Die ha‘m des irgendwie verdeckt alles [oder wie auch immer. #01:28:40-4#

C2: [Mhm (bestätigend). Ob‘n is‘ a‘ Hakenkreuz, ne (bestätigend)/ #01:28:42-3#

C1: /Ja/ #01:28:42-3#

C2: /an Decke, so eingebaut, dass we‘ ma‘ des, äh, zerstör‘n möchte, dass dann/ #01:28:46-7#

C1: /dass die Decke einkracht/ #01:28:47-1#

C2: /dass die Kopule[27] dann ‘runterfall‘n wü/und ha‘m sie ‘s mit den Jahr‘n so gestützt, alles, des is‘ alles aus Beton gegoss‘n, damals war völlig neu, also total a‘ neue Erfindung damals, da is‘ noch ‘mal dieses Aulum Leopoldinum. Also des find‘ ich so‘was von toll. Da warst du noch nicht bei der Uni. Aul/Aulum Leopodinum. #01:29:05-1#

C1: [Das is‘, mach‘ mein größ/ #01:29:06-6#

I: Des is‘, wo man sein Diplom bekommt, oder? #01:29:07-2#

27. Gemeint ist vermutlich „Kuppel“.

C2: Mhm. Mhm, mhm (bestätigend). #01:29:07-7#

I: Des schau‘ echt [gut aus. #01:29:08-5#

C2: [Genau, genau, des is‘ wirklich irre, des is‘ ganz ganz ganz alt. Des is‘, äh, [Bahnhof. #01:29:15-2#

I: [Schaut fast aus wie ‘ne Kirche, [aber ‘ne, hat des was mit ‘ner Kirche zu tun? #01:29:19-1#

C2: [Ja. N/Nö. Weil ‘s die Jesuit‘n erbaut ha‘m und die ha‘m ‘s wahrscheinlich doch mehr nach ‘n krich/kirchlichen Stil/ #01:29:25-0#

C1: /Des is‘ die Jahrhunderhalle von innen/ #01:29:26-9#

C2: /Von innen genau, guck ‘mal, is‘ alles aus Beton gegoss‘n. Die ha‘m ‘s damals sich nicht getraut, da rein zu geh‘n, hat sich **keine** getraut von Arbeitern, weil die gedacht ha‘m, äh, des wurde dann, welch, neu erfund‘n und ermess‘n, so und errechnet, da wollt‘n s‘e sich gar net ‘ran red‘n, wollte keine, da stan/stand‘sen so, solche Fall‘n und da s/sollte eine des dann so fäll‘n, damit des ‘runterfällt, erst ‘mal, um zu gucken, ob der, hat sich keine getraut, wurd‘n, wurd‘n wirklich Arbeiter bestoch‘n, den‘ Geld gegeb‘n wer sich traut und jetzt hat ma‘ halt des alte ... (unverständlich), ob des jetzt nicht oder doch ‘runterfäll‘n, weil des völlig ‘ne neue, äh, genau. Ja und soviel gibt ‘s zu all‘n so Sach‘n eine Geschichte und ich find‘ ‘s immer w/ich toll. Weil m/des is‘ so nah und greifbar und/ #01:30:12-0#

I: /Und du, du hast es immer mit dabei, so als/ #01:30:16-3#

C2: Ich hab‘ ‘s doch ho/Zuhause, einfach und dann, ja, wenn ich ‘s dann brauch‘ ich komm‘ dann immer in so ‘n G‘spräch dann hab‘ ich ‘s immer oder C1 hat des ‘mal in der Schule gezeigt, ne (bestätigend). #01:30:24-5#

C1: Ja. #01:30:24-5#

C2: Desweg‘n ha‘m ma des ‘mal mitgenommen, weil ich ‘s dann denen auch zeig‘n wollte, ne (bestätigend), so Museen, wo wir hingeh‘n, was wir alles geseh‘n hat und überhaupt, ne (bestätigend). #01:30:32-6#

I: Also es is‘ net nur so ‘ne Art Erinnerung für dich oder für euch, sondern es is‘ auch um ‘mal anderen Leut‘n [bisschen was davon zeig‘n zu können. #01:30:39-4#

C2: [Ja. #01:30:39-7#

C1: Ja, ja, ja. #01:30:37-6#

C2: Weil Erinnerung hab‘ ich jederzeit, ich geh‘, ich fahr‘ immer wieder nach Hause, also von daher, s/die Oper. Arbeitet sehr eng mit der Nürnberger Oper zusammen, äh, is‘ die Direktorin is‘ zugleich auch hier, also die kooperier‘n a‘ zusamm‘, also mach‘n wirklich große Dinge, zum Beispiel Aida in diese Jahrhunderthalle mit, mit richtig‘n Elefant‘n und all‘n. Also, ne (bestätigend), des ka‘ man sich gar net vorstell/ und wennst des jemand erzählst, „oh, habt ihr auch Elefant‘n in Pol‘n?“ (I lacht). Wir ha‘m sogar einen zoologisch‘n Gart‘n und dann gibt ‘s auch Elefanten (lacht). Also, ne (bestätigend), so Sach‘n, es is‘ vielleicht doch desweg‘n, weil man doch des dann immer wieder beweis‘n **will** oder so oder es is‘ bisschen schade, dass man so sich, äh, ähm, Daseinsberechtigung (lacht) auch wieder hol‘n muss, irgendwo. Mir sin‘ auch kultiviert und. Ja, ne (bestätigend). (2s). [Kann ich schon zugeb‘n. #01:31:37-1#

I: [Aber es is‘ ‘ne gute Idee so‘was [dabei zu hab‘m. #01:31:37-7#

C2: [Ja, ich hab‘ dann schon immer g‘sagt, ich fühl‘ mich schon langsam wie so ‘n Botschafter, der der (I und C2 lachen), deutsch-polnisch‘n Kultur. #01:31:46-4#

I: Vielleicht sollt‘st ‘mal bei der Botschaft anfrag‘n, ob sie jemand‘n brauch‘n (lacht). #01:31:48-5#

C2: (Lacht). Ah, ich weiß nich‘, ich weiß nich‘, mir langt schon, mit unser‘n Patienten, die erzähl‘n mir auch sehr viel. En/immer wieder und wenn sie dann wiss‘n, ich komm‘ aus Pol‘n, erzähl‘n sie mir immer so, so, äh, oder wenn ‘s, ne (bestätigend), wenn ich dann, ja und der Hitler war ja auch oft da, ne (bestätigend) und Breslau hat er ja über alles gemocht, der war ja **ganz oft** in Breslau. Oma hat uns immer erzählt, „da stand‘n sie all‘, und ha‘m ‚Heil, heil!‘“, ne (bestätigend), und und so paradoxe Sach‘n, ne (bestätigend), wo früher, AH-Platz war, also Adolf Hitler-Platz, is‘ heute ähm Freiheitsplatz zum Beisp/ne (bestätigend), muss ich immer lach‘n, ne (bestätigend) (schmunzelt), und da ha‘m ‘s mir hier auch Patient‘n erzählt, dass er hier öfters ‘mal war und hat er in E. (Name eines Dorfes in der Gegend) übernachtet in diesen F.-Schloss (Name eines Schlosses) und solche Sach‘n, ne (bestätigend). Oder äh, dass da polnische Offiziere auch da war‘n und dass sie dann am Marktplatz so ‘n Haus bewohnt ha‘m, nach ‘m Weltkrieg, da sie dann, sag‘ „polnische Offiziere, ja, ja, die kam‘ hier mit den Amerikanern und war‘n dann mit involviert in den‘ ihrer Armee“ und so und ne (bestätigend), war‘n, also,

von der and‘ren Seite wieder, jetz‘, ne (bestätigend), krieg‘ ich immer w/viel erzählt, ne (bestätigend). #01:32:45-4#

I: Was bedeutet denn für dich (Anmerkung der Interviewerin: an C1 gerichtet) Hitler? Also wie, was hast du da für ‘ne Meinung dazu (schmunzelt)? #01:32:53-2#

C1: (Schnauft). Hmm. Ja, also auf jed‘n Fall ‘ne schlechte Meinung über ihn, also halt so ‘n (1s), für mich war er einfach nur psychisch krank (C2 lacht). So, so‘was, so‘was, also er war, er war nicht dumm, dumm ka‘ man nich‘ sag‘n, weil sonst wär‘ er nich‘ an die Macht gekomm‘, er hatte sich ja ‘ne Strategie erarbeitet, wie er da hochkommt, wie er sich hoch arbeit‘n kann in den, dies‘n und den, und wie er die Leute davon überzeug‘n kann und, und ja, also, dumm war er nich‘, aber auf jed‘n Fall bisschen verrückt. #01:33:25-5#

C2: Bisschen (schmunzelt). #01:33:25-5#

C1: Bisschen, ja (schmunzelt). #01:33:29-8#

I: Ich hab‘ noch eine andere bisschen außergewöhnliche Frage an dich (lacht). #01:33:38-8#

C1: Hmm (bestätigend). #01:33:38-8#

I: Und zwar, ähm (1s), es is‘ so ‘ne Art Fantasiefrage. #01:33:38-5#

C1: Hmm (bestätigend). #01:33:38-5#

I: Wenn du dir vorstell‘n würdest, ähm, du würdest jetzt nicht in der heutig‘n Zeit leb‘n/ #01:33:43-8#

C1: /Hmm (bestätigend)/ #01:33:43-9#

I: /sondern, so wie ma‘ ‘s oft so in Trickfilmen sieht, dass ma‘ so ‘ne Zeitmaschine hat (schmunzelt)/ #01:33:48-5#

C1: /Hmm (bestätigend)/ #01:33:48-5#

I: /und ma‘ könnte in irgend‘ne andere Zeit reis‘n, in der ma‘ dann leb‘n kann. In welche Zeit würdest du denn, fahr‘n, wenn des ginge? (Schmunzelt). #01:33:54-4#

C1: Geht des jetzt nur zurück oder auch in die Zukunft? (Alle lachen). #01:34:03-3#

C2: Perfecto mobile (lacht). #01:34:02-6#

I: Wir sind flexib‘l (lacht). #01:34:04-2#

C1: Äh, ja, a/die Zukunft würd‘ gern schon kennen, aba/ #01:34:09-6#

C2 /Kennen woll‘n (lacht)/ #01:34:09-6#

C1: /aber so, ja, ja, ja, aber so ‘n ‘n so Vergangenheit (schnauft), ich würd‘ jetzt nich‘ unbedingt so in den Krieg geh‘n woll‘n, damit ich dann irgendwie erschoss‘n werde oder so. Aber wenn ich mir des alles so anschau‘n könnte, also so, zwecks von ob‘n oder einfach dort ‘rumlauf‘n und dann/ #01:34:30-5#

I: /also so unsichtbar, quasi. #01:34:30-5#

C1: Ja genau, so‘was, so‘was, des dann, zum Beispiel da wo Hi/wo die Hitlerzeit‘n war‘n, also des schon so, so, so zu seh‘n, wie die Leute da irgend/wie die Leute sich da verhalt‘n hab‘m, was sie davon so gedacht hab‘m und also ungefähr da um Zeitpunkt oder so.

I: Und wo/ #01:34:57-1#

C1: /Und dann und dann und dann wie der Krieg zu Ende war, wie die Leute d‘rauf reagiert hab‘n und wie die dann miteinander umgegangen sind, so‘was. #01:34:57-5#

I: Also du würdest ganz konkret zu den Leut‘n auch geh‘n woll‘n und/ #01:35:00-5#

C2: /Ja/ #01:35:00-5#

I: /dir des [anschau‘n woll‘n, wie des bei denen is‘? #01:35:02-3#

C2: [Ja, ja. #01:35:02-3#

I: Und wo wärst du denn, also wärst du jetzt auch hier in Z. (Stadt in Süddeutschland), oder? #01:35:09-5#

C1: Hmm (nachdenkend). (2s). #01:35:12-1#

I: Also du hast freie Wahl (lacht). #01:35:13-2#

C1: Äh, ich denk', ich würd' 's mir von so verschiedenen Perspektiven 'mal anschau'n woll'n, also wie 's den Leut'n an ei'm Zeitpunkt hier in Deutschland ginge, dann in Pol'n, und in Russland sag'n wir 'mal oder so, also so, so verschiedenen Ländern. #01:35:33-5#

I: Jetz' hab' ich euch ganz viel red'n lass'n, gell? (I und C2 lachen). #01:35:40-6#

C2: 's macht ni/es, es, es war schon interessant, von daher (lacht). #01:35:46-7#

I: Ich würd' euch gern abschließend noch 'mal frag'n, weil wie g'sagt, so mein Anliegen is' ja mit, ähm, Leut'n zu sprech'n, die quasi die Expert'n sind. Also du bist ja der Experte dafür, was würdest du (Anmerkung der Interviewerin: an C1 gerichtet) gern hör'n in der Schule und du (Anmerkung der Interviewerin: an C2 gerichtet) bist ja auch der Experte dafür, „was würd' ich mir eigentlich wünsch'n von der Schule, dass, äh/f/mein Kind auch vermittelt wird?". #01:36:03-0#

C2: Mhm, mhm (bestätigend). #01:36:03-0#

I: Ähm, d/jetz' kann 's ja aber sein, dass ich auch vielleicht 'was ganz außer Acht g'lass'n hab', bei meinen Frag'n, is' euch noch irgend'was wichtig oder fällt euch noch irgend'was ein, wo ihr sagt „also des is' jetz' bisher noch net ang'sproch'n word'n oder des fällt jetz' sonst unter 'n Tisch, oder, wenn 's so um Geschichte und (1s) Weitergabe von Geschichte und so geht? #01:36:27-6#

C1: Ne (verneinend). #01:36:27-6#

C2: Also ich find' 's, äh, wirklich, die **letzte** Geschichte, die ein' sehr **nah** liegt, **sehr** wichtig, die müsste dann wirklich schon explizit durchgenomm' werd'n und nachvollzieh'n zu dürf'n und dazu kenn', warum des so ist, die aber gesamte Geschichte der **Menschheit**, ne (bestätigend), der menschlich'n Kultur einfach,

grober, dass ma‘ sich de/da vorstell‘n kann, wie des da entwickelt wurde und nicht unbedingt, äh, dass die Kinder in ‘n Museum geh‘n und äh, so die erst‘n Steine anschau‘n, die einfach als die erst‘n Werkzeuge und die Jäger und und Sammler und die C1 hat immer g‘sagt „des is‘ so langweilig“, hab‘ dann immer versucht zu erzähl‘n, warum Jäger und Sammler und hab‘ s‘e versucht zu überzeug‘n zu Geschichte, weil Geschichte war ge/die is‘ von mein, hmm, hmm, Lieblingsfach, aber des i/ich find‘ des is‘ scho‘ wichtig, weil man des dann, später wenn man des nicht grob oder global erkennt oder nicht weiß dann dieser Hintergrund, ka‘ ma‘ schlechter dann die and‘ren Sachen so nachvollzieh‘n und da d‘ran ka‘ man a‘ wirklich, hmm, die Kultur der Menschheit auch seh‘n, wie der Mensch sich entwickelt hat, ne (bestätigend), an solch‘n Sach‘n, hat er jetzt d‘raus gelernt, was hat er denn d‘raus gemacht, ja, wie es früher war die, die äh, die Mensch‘n hä/ Gesellschaft sag‘ ich a‘mal so, ne (bestätigend), diese Schicht‘n und warum, ne (bestätigend), des is‘ auch schon wichtig zu wiss‘n, äh un/und auch zu schätz‘n zu wiss‘n, wie wir ‘s heute ha‘m und wie ‘s früher war, ja? Es gab nur so zwei Klass‘n oder so war, ne (bestätigend), (1s) ohne menschliche Würde, die manche g‘lebt ha‘m, ha‘m, äh, äh, Tiere wie die die was den für den Mensch‘n Nutz‘n hatt‘n na so wie wie so ‘ne Kuh oder so Schwein ha‘m mehr bedeutet wie des Kind, weil des Kind hat ja Ess‘n weggegess‘n, ne (bestätigend), was ich dir immer sag‘ (Anmerkung der Interviewerin: richtet sich an C1), ne (bestätigend), wie ‘s früher war, und die Tiere ha‘m Ess‘n gebracht, ne (bestätigend), also, dass es früher auch so war. Desweg‘n muss man manche Sachen schon lernen, aber dass sie vielleicht **anders** da gezeigt werd‘n und nicht durch Dat‘n und durch solche, solche, Fakt‘n, die eigentlich nich‘ **sag‘n** und irgendwelche Namen da, [kann ja auch/ #01:38:22-3#

I: [Also mehr Inhalte? #01:38:22-6#

C2: Ja. Ja. #01:38:24-4#

I: Als so [trockene Fakt‘n, ja. #01:38:24-4#

C2: [Und Zusammenhänge, ne (bestätigend), was des dann für ‘s nächste dann ausmacht, ne (bestätigend), so mehr **global**, schon auf Sachen eingeh‘n um zu erklär‘n an dem Punkt, aber so dass sich dann wieder so ‘n Überblick ergibt und warum brauch‘ ich ‘s für die, für die nächste Stufe erst ‘mal, ne (bestätigend), so aufbauend, sag‘ ich a‘mal, was wichtig is‘, aber so die, so die letzte Geschichte, weil die lebt ja noch, ne (bestätigend), weil die, solang‘ die Mensch‘n leb‘n, lebt s‘e noch. Ne (bestätigend). #01:38:47-7#

I: Du hast ja vorhin auch g‘sagt, dass so die neu/neuere Geschichte, ähm, dich mehr interessiert. #01:38:51-3#

C1: Hmm (bestätigend). #01:38:51-3#

I: Wie is‘ es so, was deine Mama jetz‘ sagt, so, so diese ganz groß‘n Zusammenhänge auch, interessiert dich des auch oder? #01:39:01-6#

C1: Hmm (bestätigend). #01:39:01-6#

I: Interessier‘n dich die (lacht), die Steinzeitmensch‘n eher weniger? #01:39:04-8#

C1: Nö, nö, die Steinzeitmensch‘n nich‘ so, also wie des da ungefähr war, kann ich mir schon vorstell‘n, aber so genau will ich des jetz‘ nich‘ wiss‘n, wie des da so abg‘laufen is‘. #01:39:14-4#

I: Also dich würde auch eher so die neuere Geschichte interessier‘n. #01:39:18-0#

C1: Ja, ja. #01:39:18-0#

I: Was, was fast noch so bisschen aktuell is‘, [weil vielleicht noch die Großeltern es miterlebt ha‘m und so. #01:39:21-7#

C1: [Ja, ja. #01:39:23-3#

... (Demographischer Fragebogen)

C1: Da steht, ähm, ganzes Leb‘n schon in Deutschland, ja, nein. #01:40:27-8#

C2: **Nein**. (2s). Ganzes Leben bin ich noch nicht in Deutschland. #01:40:30-4#

C1: Nein, ich mein **mich**. #01:40:33-5#

C2: Du? #01:40:33-5#

C1: Ja. #01:40:33-5#

C2: Du hast ja am Anfang nicht da gelebt. #01:40:34-4#

C1: Ja eben. #01:40:33-3#

... (Demographischer Fragebogen)

C2: University of Breslau (lacht) (1s) Stift. #01:40:52-0#

... (Demographischer Fragebogen)

I: Des heißt, du bist auch noch in Polen gebor‘n? #01:41:38-4#

C1: Ne, ne (verneinend), ich bin hier gebor‘n und dann ha‘m wir in Pol‘n gelebt, drei Jahre. #01:41:41-5#

C2: Mhm (bestätigend). #01:41:41-5#

... (Demographischer Fragebogen)

C2: Wir ha‘m immer ‘n Visum gebraucht, ne (bestätigend), wir kam‘ da ha‘m wir so bisschen schwarz gearbeitet und dann sin‘ wir wieder heim, davon konnt‘n wir a‘ ganzes Jahr la/leb‘n (lacht) und als junge Mensch‘n hast keine Verpflichtungen und, es is‘ nicht so, dass mir nichts gehabt hätt‘n, ich hab‘, wir ha‘m als ‘ne junge Ehe von, von mein‘ Schwiegereltern ein **Haus** geschenkt bekomm‘, also es war dann mehr schon so a‘mal ‘was ander‘s zu erfahr‘n. (1s). Und dann musstest du net viel tun und hast auf einmal viel Geld verdient, des is‘ auch noch ‘mal, ne (bestätigend). Und we‘ ma‘ jung is‘, ah, ne (bestätigend), kannst es scho‘ gebrauch‘n, oder? Und ich mein‘, ‘n Haus hast schon, wo ‘s n/ne (bestätigend) so ungefähr, ne (bestätigend). Ne (bestätigend), also es war nicht so, dass mir jetzat äh aus Not jetza da ‘raus kamen, ne (bestätigend). Also Geburtstort, soll ich auf polnisch schreiben Breslau? #01:42:45-6#

... (Demographischer Fragebogen)

C2: Es hieß ja noch, äh, Bratis/ja, es hieß ja früher auch noch (2s) Breslau und davor hieß es Bratislawa, es war ja auch, Habsburger ha‘m ‘s davor, Hohenzollern, dann kam‘n die Preuß‘n zum Schluss, genau und die Weimarer Republik. Also es war scho‘ dazwisch‘n, war auch der, der, wo ich dir g‘sacht hab‘ (Anmerkung der Interviewerin: richtet sich an C1). Ich weiß nicht, wie er da dazu zur französisch‘n Zeit hieß, **des** weiß ich nicht, aber dann, aber auch Brat/ähm, Vrat/Vratislawa hieß es auch, scho‘, also zur, zu der tschechisch‘n Zeit‘n, also Habsburger, ne (bestätigend), Tschechien, weil allein Tschechien gab ‘s wieder nicht, ne (bestätigend), die waren entweder unter Habsburgern oder, ne (bestätigend). #01:43:52-8#

... (Demographischer Fragebogen)

D Transkript D

Code	D
Datum des Interviews	08.03.2013
Dauer des Interviews	01:05:04
Zeitraum der Transkription	10.04. - 28.08.2013
Interviewort	Bayreuth, Universität
Interviewerin	Anna Schrack
Teilnehmende Gesprächspartner*innen, demographische Variablen	**D1:** D1 ist die 16 Jahre alte Tochter. Sie besucht die 11. Klasse des Gymnasiums. Sie wurde in Deutschland geboren, besitzt aktuell noch die doppelte Staatsbürgerschaft, wird sich aber voraussichtlich mit der Volljährigkeit für die deutsche Staatsbürgerschaft entscheiden. Sie gehört keiner Religion an. Ihre 43-jährige Mutter ist Deutsche und Diplom-Sozialpädagogin.
	D2: D2 ist der Vater von D1 (Alter: 43). Er besitzt offiziell die niederländische Staatsbürgerschaft, weil er aus der Türkei durch das Studium zunächst in die Niederlande kam, sieht sich aber selbst als Türke (wurde in Adapazarı geboren). Er kam 1994 nach Deutschland. Er gehört ebenfalls gefühlsmäßig keiner Religion an (ist auf dem Papier aber Moslem). Er ist Vorsitzender einer deutsch-türkischen Gesellschaft in Z. (Stadt in Süddeutschland). Darüber konnte auch der Kontakt zu ihm hergestellt werden und er und seine Tochter als Gesprächspartner*innen gewonnen werden. Von Beruf ist er Sozialpädagoge.

Kurze Zusammenfassung der Interviewsituation/ Auffälligkeiten	Das Interview findet in meinem Büro an der Universität in Bayreuth statt. Die Tochter antwortet zwar auf die Fragen, wirkt aber immer wieder eher gelangweilt. Der Vater zeigt sich sehr an Geschichte interessiert, vertritt aber die Meinung, dass Geschichte im Alter seiner Tochter wohl eher weniger interessant sei. Er selbst geht ausschließlich auf die türkische Geschichte ein. Die Tochter wiederum spricht überhaupt nicht von der türkischen Geschichte, sondern von der deutschen.
Mitgebrachte Gegenstände	**D1:** Fotoapparat des Großvaters, eigentlich habe sie das Buch „Mein Kampf" ihrer Großeltern mütterlicherseits mitbringen wollen, das habe der Vater aber nicht erlaubt **D2:** Bild von Mustafa Kemal Atatürk als Krieger auf seinem iPad

...

I: Ja ich hab' Ihnen ja noch 'mal g'schrieb'm mit dem Gegenstand? #0:00:06-2#

D2: Ja. #0:00:06-2#

I: Das is' der Gegenstand? #0:00:06-4#

D1: [Ja. #00:00:10-9#

I: [Möchtest du vielleicht kurz 'mal erzähl'n (schmunzelt) was, was es damit so geschichtlich auf sich hat? #0:00:15-3#

D1: Also das weiß jetz' **ich** eigentlich gar nich' **so** gut, sondern eher **du** (lächelt) (Anmerkung der Interviewerin: richtet sich an D2). #0:00:18-2#

D2: Ja, aba warum du den mitgenomm' hast, musst **du** erzähl'n. #0:00:22-6#

D1: Naja, weil **ich** dachte eben, dass es 'ne **Bedeutung** hat und das ‚Mein Kampf' Buch **durft'** ich nich' mitnehmen (alle lachen). #0:00:26-2#

I: Okay (lacht). #0:00:29-8#

D1: Al‘ das is‘ eben ‘ne alte Kamera. #00:00:31-1#

I: Okay. #0:00:32-6#

D1: Und die hat seinem Vater gehört. #0:00:34-2#

I: Ah ja okay. #0:00:36-6#

D1: Genau. #0:00:35-5#

I: Das heißt die hat **Familiengeschichte** hinter sich. #0:00:39-6#

D1: Sozusagen. Und die hab‘ ich letztens im Keller wiedergefund‘n (schmunzelt). #0:00:43-7#

D2: Und dann hat s‘e ‘s hochgeschleppt und gefragt, ähm, was das für ‘n Kamera is‘, und dann hab‘ ich so Geschichte erzählt, „das hat mit mein‘ Vater zu tun“ uuund mein Vater war auch so ‘n Technikfreak also für sein‘ Zeit damals, und ähm der is‘ so, hmm 1973 nach Holland und ähm, als Kleinkind bin ich mehr bei mein‘ Großeltern geblieb‘m in Türkei, und dort auch aufgewachs‘n. Und dann hat er äh, j/ alle, erst ‘mal alles zwei Jahr‘n uns besucht in Türkei und bis wir groß genug war‘n und selber während der Sommerferien, äh, nach Türk/**Holland** flieg‘n konnt‘n. Und da hat der dann immer so mit un/oder mit äh/hmm Schreibmaschine und äh also so‘was, für die, für **die** Zeit, äh damalige Zeit war das so, so ‘n modernste Handy, die man hab‘m könn‘n jetzt, ne (bestätigend), und dann, ähm, hab‘ ich des nach sein‘ Tod, ähm, mitgenommen und äh stand irgendwo bei mir (1s) und dann hat D1 dann gefunden, ich fand ‘s irgendwie schön (I schmunzelt), dass sie das dann auch ‘rausgegrab‘m hat und dann auch mitgenomm‘ hat, ja. **Ja** und dann, als ich gesagt hab‘, „ja, du musst dann etwas mitnehm‘“ (I schmunzelt), mit Geschichte f/für dich zu tun hat, dann hat s‘e des dafür entschied‘n. #00:01:56-2#

D1: Genau (schmunzelt). #0:01:57-9#

I: **Aber** du sagtest g‘rad‘ auch, du wolltest ‘was anderes mitnehmen (alle lachen). #0:02:02-0#

D1: Ja, aber eher so aus Spaß, weil ich zu meiner Oma, ‘as hab‘ ich da ma‘ gefund‘n, da hab‘ ich ‘s mit runter genomm‘ so und das liegt da jetzt immernoch (schmunzelt). #0:02:10-8#

D2: Hmm, hmm (bestätigend). #0:02:09-9#

I: Des hätte auch ‘was für dich mit Geschichte zu tun? #0:02:12-6#

D1: Nee, is‘ alles so/ #0:02:14-9#

D2: /des nur um Mama zu ärgern. #0:02:16-7#

D1: Ja (lacht). #0:02:17-4#

D2: Ja des is‘, das hat eher etwas, äh mit, mit mir dann zu tun, also das is‘ dann, weil ähm, also ich in T/Türkei gebor‘n, in äh, ähm (1s) Holland studiert und jetzt leb‘ ich seit fast 20 Jahr‘n in Deutschland und deutsche Geschichte interessiert mich dann auch und dann ähm irgendwann ‘mal kam dann D1 von ob‘n (lacht) mit Omas ‚Mein Kampf‘ ‘runter, und man fragt sich dann auch „oh, ich bin mit ‘n deutsche Frau verheiratet und wie is‘ des eigentlich“ und ähm, mein‘ Frau ähm, also mein‘, mein‘ Schwiegermutter (1s), äh, war mit ein‘ Mann verheiratet, sie war, äh, er war 35 Jahre **älter** als mein‘ Schwiegermutter und mein‘ Mutter, äh mein‘ mein‘ mein‘ Frau hat ihr‘ Mut/Vater mit sieb‘m oder acht verlor‘n. Und dann fragt man sich dann auch so „Hmm, was war denn, was war das für ‘n Mann?“ und da wird dann auch ganz wenig darüber geredet und dann äh (1s), denkt man dann, ja, „Was war da los, in der Geschichte?“. Und, ja. Aber D1 wollte es pur, um Mama zu ärgern, mitbringen (alle lachen). #00:03:19-4#

D1: Und weil ‘s irgendwie cool is‘, so‘was zu hab‘m. Ich mein‘, gibt ‘s ja eigentlich nich‘ mehr so. #00:003:25-7#

D2: Hmm. (1s). Naja das is‘ ich glaub‘ in der deutsche‘, äh, Geschichte also, hmm, Nationalsozialismus, da wird **nicht** darüber geredet und d/d/des is‘ aber auch im Hintergrund is‘ immer ‘n Fragezeichen, ‘n Ausrufungszeich‘n da und ähm, das is‘ für manche Familien, kann ich mir vorstell‘n das so so ‘n, so ‘n ‚Mein Kampf‘, äh, Exemplar wie so‘was wie Bib‘l is‘, ne (bestätigend), also das is‘ auch, dass er von Generation zu Generation weitergegeb‘m wird (2s). Mit welche aktuelle äh (2s) Orientierung dann auch jetz‘, ne (bestätigend)? Also da, ähm, weil das is‘ auch, eher was ich auch so gehört hab‘ in deutsche Familien gehört dann auch, dass so ‘n paar **Bibel** da ‘mal so von Generation zu Generation weitergegeb‘m wird. Was ich dann auch alsi/eig‘ntlich interessant finde und dann, äh, wenn ich so von deutsche, hmm, Geschichte ‘was höre, dann frag‘ ich dann mich, frag‘ ich mich dann auch „Also gut, **wie** is‘ des bei **uns**?“ und dann, äh, gibt ‘s das zum Beispiel so ‘n Koran, der dann auch von Generation zu Generation weitergegeb‘m wird. Gibt ‘s nicht. Also mei‘ Mutter hat so ‘n, so ‘n Koran (1s) uuund, das is‘ dann auch, damit, damit könnte man auch eigentlich anfang‘n, weil sie hat da eigene, hmm, Sach‘n da reingeschrieb‘m und sie liest dann auch jed‘n Tag aber so ‘n/so ‘n

Geschichtsbewusstsein ähm, gibt ‘s da nich‘ so sehr bei mir, also bei **mein‘** Familie. Und ähm mit äh, zum Beispiel, ähm ich hab‘ Familientherapieausbildung gemacht, über systemische Familientherapeut, da geht ‘s ja auch um **Familie** und ähm ich hab‘ ‘n Stammbaum und ähm, wie weit geht ‘s dann bei mir und das hört dann leider (lacht) bei Oma, Oma und Opa auf. Und ähm bei mir in Ausbildung war‘n Leute, die da (pustet) sechs, sieben, acht Generation‘n zurückgeh‘n konnt‘n mit Familienwappen und äh, was weiß ich alles Mögliche und das is‘, ähm, türkische Geschichte (3s) (schnauft schwer), ja das is‘ dann auch, komm‘ ich dann zu mein‘, äh, Gegenstand, also Gegenstand, das is ‘n Foto eigentlich, also das is‘, ähm, das is‘ so ‘n, so ‘n staatliche Geschich/ #00:05:33-9#

I: /Bedien‘ dich ruhig (Anmerkung der Interviewerin: richtet sich an D1 und bezieht sich auf die am Tisch stehenden Getränke). #00:05:35-7#

D2: Und äh, da äh, is‘ zum Beispiel von osmanischer Zeit. Fängt des dann an, wie sind die Türken von, aus Zentralasien nach, äh Kleinasien, gekommen und dann, äh, wird dann auch, beigebracht also geguckt, die sind dann gekomm‘ und da war‘n vier, fünf Stämme, die dann, äh türkische Völker die dann ähm, gekommen sind und dann äh, manche sind dann schnell ähm Islam übertret‘n oder musst‘n von äh arabische Einfluss zum Islam übertret‘n und dann gab ‘s aber schon zwei Stämme, drei Stämme, die dann ähm, äh äh Christ‘n geword‘n sind und dann äh geht ‘s dann 1071, das is‘ dann Datum wo ‘s dann anfängt bin yetmiş bir[28], also das wird dann ständig (lacht) beigebracht und dann Malazgirt savaşı[29], das is‘ dann so ‘n ähm, Eroberung Malazgirt, ich weiß nich‘, wie des auf auf Deutsch heißt, aber das is‘ dann, Eintritt in, äh, Kleinasien, von den Türk‘n und dann erste, äh, hmm, Klein/ hmm, hmm, ja das Fürst‘tum und dann kommt Osman, Osman, Gründer von osmanische Imperium und dann äh, geht ‘s nur um Schlacht‘n. Also, hmm, in welche Richtung dann auch, also arabische Teil und dann Balkan und dann, ähm, Istanbul bin dört elli üç, 1453 das is‘ auch, vergisst ma‘ auch nie als Türke, glaub‘ ich, wenn man in Türkei in Schule gegangen is‘ (lacht) und ähm (1s), **dann** kommt des, äh, ja, Zerfall von Osmanische Reich und Atatürk kommt und äh on dokuz mayıs bin dokuz on dokuz, 19. Mai 1919 kommt er mit ein kleine, äh, Schiff von Istanbul nach Samsun und dann, äh, fängt das dann wieder glorreich, also türkische, äh Unabhängigkeitskrieg. Und der St/Gründung von türkische Staat 1973. Und das is‘ dann auf Foto von an Janitschar, Janitschar is‘ so ‘n, so ‘n Elite**soldat** (1s) und ähm, der Mann is‘ auch sehr wichtig, das hat dann mit jüngste Geschichte zu, das is‘ dann Atatürk. Atatürk in, ähm, Janitschar. #00:07:49-6#

I: Also des is‘ ein und die gleiche Person. #00:07:52-5#

28. Übersetzt bedeutet dies „71“.

29. Übersetzt bedeutet dies die „Schlacht von Manzikert“.

D2: Ja genau (lacht). Also Janitschar is‘ eigentlich, also äh so ‘n Elitesoldat, ähm, und dann Atatürk hat sich dann so, so verkleidet, ich weiß nicht warum, der sich dann so verkleidet hat und desweg‘n, als ich das in, ähm, ich üb/s/hab‘ überlegt, „was nehm‘ ich da mit?“, irgendetwas osmanisch müsste sein, mit äh/s/**Krieg** zu tun ha‘m, **Soldat** zu tun ha‘m und dann aber, hmm, als ich Atatürk da d‘rin geseh‘n hab‘, oh (schnipst) perfekt, passt so sehr gut zusamm‘, Atatürk in, in so ‘m historische Kleid. Also. #00:08:23-3#

I: Is‘ denn des, was dein Papa jetz‘ erzählt hat auch ‘ne Geschichte die **dir** wichtig is‘, mit der du ‘was zu tun hast? #00:08:34-8#

D1: Ich kannte das vorher alles gar nich‘ (lacht). Also nich‘ wirklich. #00:08:39-7#

I: Das heißt dein Papa erzählt dir das net daheim oder? #00:08:45-5#

D1: Ne (verneinend). #00:08:49-3#

I: Ne (verneinend) (schmunzelt). Was wär‘ denn Geschichte, wo du sagt „das, das a/ find‘ ich wichtig, das interessiert mich“? #00:08:55-2#

D1: Äh (1s), ja eigentlich eher so die deutsche Geschichte mit ‘m Dritt‘n Reich und so‘was, das is‘ halt so, das find‘ ich halt so, **selbst** auch interessant. Aber so‘was hört man einfach in der Schule und. #00:09:08-9#

I: Warum findest du ‘s spannend? Kannst du ‘s, kannst du das sag‘n, warum dich das g‘rade interessiert? #00:09:17-3#

D1: N‘ja, weil, ich mein‘ ich wohn‘ ja hier und (lacht), is‘ schon wichtig zu wissen, was damals so passiert is‘. Und allgemein wie ‘s halt auch dazu komm‘m konnte und solche Sach‘n. #00:09:27-2#

I: Und du sagst, dass ähm, damit befasst ihr euch viel auch im Unterricht. #00:09:32-8#

D1: Ja (1s). Also im Geschichtsunterricht eigentlich die ganze Zeit (lacht). #00:09:38-0#

I: Spiel‘n da noch andere Themen ‘ne Rolle, weil des hab‘ ich jetz‘ scho‘ öfter g‘hört, dass der Geschichtsunterricht also sehr stark von den beid‘n Weltkrieg‘n dominiert wird (schmunzelt). #00:09:47-5#

D1: Ja, am Anfang macht man eb‘m die Ägypter glaub‘ ich und, aber das macht ma‘ alles nur so **kurz**, da is‘ man ja auch noch etwas jünger und dann kommt das erste Mal so Drittes Reich, dann fängt das Ganze noch ‘mal von vorne an, also jetzt in der elften ha‘m wir erst die Industrialisierung gemacht, dann die Weimarer Republik und dann das Dritte Reich (lacht). Also **viele** Themen gibt ‘s da anscheinend nich‘ (schmunzelt). #00:10:11-8#

I: Ja okay (schmunzelt), also da wird ganz stark der Schwerpunkt d‘rauf gesetzt, ja? #00:10:16-5#

D1: Ja. #00:10:16-5#

I: Aber es würde zu deinem Interesse pass‘n? #00:10:19-0#

D1: Ja, das scho‘. #00:10:19-9#

I: Würdest du denn sag‘n, es fehlt dir auch irgend‘was, wo du sagst, „das, das hab‘ ich vielleicht ‘mal irgendwo anders erfahr‘n von meinen Eltern oder [im Internet oder in ‘nem Film und das wird total übergangen in der Schule“? #00:10:34-1#

D1: [Ne (verneinend) eigentlich net. Ne (verneinend), is‘ eigentlich nich‘ so, ich mein‘ da hat ma‘ halt andere Sachen so von den Eltern sollte eher private Sach‘n oder in Filmen, des is‘ das dann auch eher aufbereitet oder so. #00:10:40-3#

I: Wie sieht ‘s denn da bei Ihnen aus, wenn Sie so an die Sch/den Schulunterricht Geschichte denk‘n, was sie so mitbekommen, würd‘ Ihnen ‘was fehl‘n? #00:10:54-2#

D2: B/Bei mir damals/ #00:10:58-0#

I: /ja und auch bei Ihrer Tochter also so/ #00:10:59-6#

D2: /oh, da hab‘m wir uns, äh, fast nie unt/also darüber unterhalt‘n. Also das is‘ über, über Geschichte und wie das aktuell bei D1 so in, in Schule oder jetzt in

Gymnasium is', also hab'm wir uns, das war kein Thema, also da, äh, und wenn ich es mir/ #00:11:13-8#

D1: /Nur dass ich Psychologie studiere. Ich möchte (lacht). #00:11:17-9#

… (kurzer Smalltalk über den Wunsch Psychologie zu studieren)

D2: Also ich, ich versuch' sie dann so, in die Richtung zu (lacht). [Ich versuch' 's. #00:11:23-3#

D1: [Wenn ich den Schnitt hinkrieg', dann mach' ich das (schmunzelt). #00:11:26-4#

D2: Ich versuch' 's, aber 'mal guck/ne (verneinend), also bei mir, ähm, in Tür/in der Schule in Türkei Grund/mittlere Schule und ähm, Liseum, ähm, wir ha'm auch schon, äh, Unterricht gehabt über, also welche ähm in (1s) um äh in in äh Kleinasien, also di/da Teil da, also das is' 'n sehr reiche Geschichte, also so von Mesopotamier, ähm, äh, Hethiter und äh, also die deutsche Nam' weiß ich nicht immer so also da/ #00:11:51-2#

I: /is' net so schlimm, [des kann ich dann googl'n (lacht). #00:11:55-7#

D2: [Nich' so schlimm, okay, okay und ähm, äh, also da/dann dann dann, äh, ähm, Römer äh äh alt/also Griech'n, die da so 'n auch gelebt ha'm/ #00:12:04-2#

D1: /Gut, das ha'm wir auch gemacht (schmunzelt)/ #00:12:04-8#

D2: /und Per/und Per/und Perser, persische Geschichte also da das is' auch sehr ähm, alte ähm, Kultur, also die Kultur'n äh, ha'm wir schon, äh, behandelt und ähm und dann ähm, also arabisch, also das is' eher so, eher wenig, also da arabische Geschichte, obwohl das im Islam äh spielt da ähm, als ich in Türkei noch lebte war ähm, Atatürk, äh, also Kemalismus, sehr, äh, Laizismus sehr stark, also das is' das prägt dann auch wieder Geschichte und da distn/dista/distanzier'n, distanzier'n sich sehr deutlich von, äh, von arabische Einflüsse und ähm, also das is' eher so, so rückhaltig und ähm, hat uns gehindert und was weiß ich alles Mögliche. Die **ha'm** uns verrat'n wenn der ähm, nach ähm, Erste Weltkrieg und die ha'm sich verbündet mit die Griech/äh ne, ne (bestätigend), mit ähm, Engländer und mit Franzos'n und dann ha'm uns verrat'n und hmm ha'm wir die Gebiet verlor'n, ähm, also so (1s) wird das dann au' rübergebracht und ähm (1s), ja aber, was ich, was ich jetz' so gut finde also d/ich hab' schon viel über ähm, also, Griech'n, die da gelebt hab'm also, alt/griechische Städte und wo die dann gelebt hab'm und das ha'm wir schon gehabt also von Ur/Urkulturen, die in Mesopotamien ähm, präsent war'n damals,

also das is', das hab' ich schon gehabt, ja. Aber interessiert hat 's mich nicht (I lacht). Ich mein', äh, ich/ #00:13:38-1#

I: /Was hätte Sie denn interessiert? #00:13:43-1#

D2: Damals? #00:13:44-9#

I: Oder auch jetzt rückblickend geseh'n. #00:13:47-3#

D2: Ähm, ah ja, jetz' jetz' rückblickend ähm, ähm (2s). Naja d/das hätte also osmanische Ge/ähm, mh, äh, Staat, also wie, wie, wie das so äh, gegründet is' und wie, wie des so funktioniert hat, also das is', ähm, das was ich gekriegt hab', war sehr einseitig, also das is' mit, mit erobert und erobert und plötzlich war alles weg, aber wie saß, wie war denn der Staat, also da äh, wie hat 's dann trotzdem funktioniert, äh, zum Beispiel, ne (bestätigend), die Zult/äh, also, ähm, in, in, ähm, in Türkei krieg/krieg', hab' ich das nich' mitgekriegt, aber in, in Deutschland, wenn ich mit **freie** Geschichte beschäftige, dü/osmanische Geschichte beschäftige, das osmanische, ähm, Padischah, das sin' Sultans, also das da, ähm, hmm, das die äh/ erst a'mal, was die gemacht hab'm, eigene Brüder 'mal, äh, aus dem Weg räumen und ähm, dass die nie mit 'n äh, dass f/**alle** Sult/äh, Padischah, also alle, ähm, Sultans war'n mit ähm, **nicht** christliche Frau'n verheiratet und das is', äh das is' auch etwas, was man da in Türkei nicht darüber redet, aber wenn man sich explizit damit beschäftigt, hört man das dann auch und äh, ähm so Viel/Viel/Vielvölkerstaat war Osmanische Reich also und dann äh, wie 's da da d'raus so 'n nationalistischer türkischer Staat 'rausgekommen und äh, und dann ähm (1s), zum Beispiel die Janitschare, also das war'n ähm, **Jungs**, kleine Jungs, die von eroberter christlicher Gebiet'n genommene, äh, **Jungs**, äh, die dann auch, äh, islami/islamisiert wird'n und äh, in die Schule geschickt werd'n und dann ähm war'n aber beste Soldat'n von Osmanische Reich und ähm, was mich dann noch, ähm (1s), später so interessiert, also ähm, Gründung von äh Türk/Türkische Republik, erste äh, Parlament da saß'n äh, Juden d'rin, Armenier, Griechen und äh, da saß'n At/äh, Jesiden d'rin da saß'n Kurd'n d'rin, traditionell kurdische Kleidung auch und das war, ähm, aber mit Unterzeichnung von Lausanne ähm Friedens/ähm, Abkommen, ähm, hat man plötzlich nur von Türk'n geredet. Ja, also das is' dann wie wi/und wir hab'm die denn Alliiert'n, äh, da eine Rolle gespielt. Weil der Staat musste ja auch äh, anerkannt werd'n, von W/Weltmä/Mächte damals und die müss'n das auch zugestimmt hab'm. Dass da d'e Kurd'n plötzlich verschwund'n und verschwind'n oder, äh, griechische, ähm, Abgeordnete. Ähm, oder armenische Abgeordnete, hmm, plötzlich (1s) **nich'** mehr existier'n und dann Austausch und Völkeraustausch, was man dann **nennt**, äh, das da viele, äh, Griech'n aus W/Westtürkei Ägäis nach Griechenland zurück müss'n und viele Türk'n, die Balkan oder Griechenland gelebt hab'm, die dann nach, äh, in die Türkei gehen müss'n und mein' Eltern oder Großeltern, ähm, die war'n sieb'm, acht Jahre alt und die sind dann, so wie die Sudetendeutsch'n hier, von äh ähm Balkan nach äh, Zentralanatolien zurück. Also Vergleiche seh' ich dann auch so, also deutsche Kultur, Geschichte und türkische

Geschichte. Also das macht, das sind interessante Dinge für mich damals, **mich** jetzt interessiert. Aber damals, als ich da so alt war wie D1 (seufzt), war Geschichte (D2 und I lachen), wahrscheinlich sooo wichtig für D1 jetzt (lacht). #00:17:34-9#

I: Wobei, also ich hab‘ so die Hypothese, dass es auch so bisschen am Unterricht liegt, wie einem das so schmackhaft gemacht wird (schmunzelt). #00:17:41-1#

D2: Das liegt so weit bei mir, kann ich nicht sag‘n, vielleicht kann D1 da aber ‘was sag‘n/ #00:17:44-2#

I: /also desweg‘n so g‘rade meine Frage, o/ganz oft wird ei‘m ja so viel Zeug erzählt und ma‘ denkt sich ja so, „Wofür soll ich des jetz‘ jemals brauchen?“ (schmunzelt), „Ich lern‘ ‘s halt, weil irgend‘ne Klausur ansteht, aber, so wirklich interessier‘n oder dass ich sag‘, „ja das möcht‘ ich gern wiss‘n“/ #00:18:00-1#

D1: /Ja im Geschichtsunterricht is‘ es wohl am ehest‘n so, dass es ein‘n interessiert, aber Beispiel jetz‘ Biologie oder so da komm‘ manchmal Sachen vor (1s), ob man jetzt die Photosynthesegleichung weiß oder nicht, das is‘ jetzt, eigentlich nich‘ so wichtig, aber Geschichte find‘ ich jetzt eigentlich dann schon wichtig, weil das ja auch wirklich passiert is‘, ich mein, ja. #00:18:18-5#

I: Wär‘ des, is‘ Geschichte auch wichtig für dich und dein heutiges Leben? Weil Geschichte is‘ ja immer irgend‘was Vergangenes. #00:18:27-2#

D1: Ne (verneinend), nich‘ **so** sehr. Also is‘ halt **interessant**, aber nich‘ so wichtig (schmunzelt). #00:18:33-4#

I: Jetzt, also mir fällt so auf, dass des was **du** als ähm, interessante, spannende Geschichte beschreibst ja noch ‘mal ‘was ganz anderes is‘ als das, was Sie beschreib‘m (schmunzelt). #00:18:44-7#

D2: Mhm (bestätigend). #00:18:44-7#

I: Ähm, gäb‘ ‘s denn von Ihrer Seite irgend‘was, was Sie von der Geschichte, die für Sie wichtig is‘, Sie auch Ihrer Tochter gerne mitgeb‘m würd‘n? Was sie vielleicht in der Schule net zu hör‘n bekommt oder/ #00:18:57-7#

D2: /Also ich würde gerne so, äh, mitgeb‘m, so Migrationsgeschichte, also weil hm, hmm, ich, äh von Holland äh von Türkei nach Holland von Holland nach Deutschland und äh ich bin als, als interkultureller Sozialpädagoge spielt eine Rolle für mich

und ähm, hmm, ich hab‘ ein Tochter, sie heißt D1, sieht auch bissch‘n so türkisch, aber ansonst‘n spricht kein Wort Türkisch, also das würde ich, äh, also mein‘ jüngste Geschichte würde ich gerne, äh, mitgeb‘m, also da, f/falls sie sich dann auch sich dann dafür interessiert und aber ich glaub‘ also momentan, ähm, spielt das, äh, äh, keine Rolle, aber irgendwann ‘mal, wird sie sich dann ähm, dafür interessier‘n, weil, ähm, ich wollte D1 auch äh un/dass D1 unbedingt doppelsprachlich aufwächst, aber, äh, sie is‘ so stur [(lacht) so **dickköpfig**. #00:19:51-4#

D1: [Das war **nich‘** meine Schuld. Ich war ‘n **Kind**. #00:19:53-2#

D2: Sie hat geweigert, ja, sie hat geweigert einfach m/mit Türkisch und ähm, äh, ich bin s/am Tag mindestens zehn Stund‘n weg. Und ähm, wenn ich dann bisschen Zeit mit mein Tochter verbringe, dann will ich dann nich‘ in Kampf geh‘n und dann da versuch‘n krampfhaft Türkisch beizubringen, dann hab‘ ich gesagt, „oh, gut, das is‘ ‘n intelligente Mädchen und, ähm, sprachbegabt ist sie auch und irgendwann wenn sie **will**, kann sie Türkisch immer noch lernen und sich für die Geschichte interessier‘n und wenn sie sich interessiert, bin ich da.“ Und wenn sie Türkisch lernen will, gut das kann ich nicht, aber dafür gibt ‘s dann in Uni, also dein‘ Mutter hat auch an Uni Türkisch gelernt. Das kann sie dann mach‘n, aber wenn sie dann von, von Geschichte, äh m/meine, wie das für mich dann war, äh, für meine Mutter, weil sie kann mit mein‘ Mutter auch nich‘ red‘n, die ha‘m kein gemeinsame Sprache. Mein‘, mein‘ Mutter spricht, ähm, Türkisch und Holländisch und D1 äh, ja/ #00:20:54-0#

I: /Deutsch [und Englisch wahrscheinlich. #00:20:57-0#

D2: [Deutsch, Englisch, Latein und Italienisch und und und und (lacht) und/ #00:21:00-5#

I: /Aber kein Türkisch. #00:21:00-5#

D2: Aber kein Türkisch. Und deswegen, also das würd‘ ich schon, ähm, weitergeb‘m woll‘n. #00:21:05-2

I: Also des heißt, es, Ihnen wär‘ die Sprache wichtiger als jetzt irgendwelche geschichtlichen/ #00:21:10-8#

D2: /nicht unbedingt/ #00:21:12-7#

I: /also als früher geschichtlichere/ #00:21:13-8#

D2: /ach, von früher gesch/ja das is'/ #00:21:15-4#

I: /also eher Ihre Familiengeschichte? #00:21:16-9#

D2: Eben, eher Familiengeschichte und eben mei/mein Migrationsgeschichte und Migrationsgeschichte meine, meine **Eltern** und äh, das, das würde ich schon. Also da, ähm, und **Sprache,** also das muss sie selber, äh, lösen, also, ich kann da hmm, D1 nicht helf'n. Aber bei der Geschichte, ähm, kann ich schon. **Wenn** sie Interesse zeigt und wenn wir dazu kommen. #00:21:41-2#

I: Ich würd' dich gern 'mal frag'n nach dem Interesse, jetzt hat ja dein Vater auch a' bisschen 'was erzählt, so auch von, von **seiner** Geschichte oder auch von der türkischen Geschichte, hat dich da g'rade irgend'was angesproch'n oder irgend'was, wo du sag'n würdest, „das, das interessiert mich scho'", vielleicht net jetzt momentan, aber was du irgendwann 'mal gern erfahr'n würdest? #00:22:01-8#

D1: Ja, is' ja logisch, wie er überhaupt hierher gekomm'm is' und halt auch nach Holland, weil so ha'm sich meine Eltern ja erst kennengelernt, als beide da irgendwie nach Holland gefund'n hab'm, sag' ich jetz' 'mal. Das wär' dann schon interessant. #00:22:13-2#

I: Ja okay. aber das heißt. Ähm, diese Geschichte hat dir dein Papa wahrscheinlich auch scho' erzählt oder? #00:22:18-3#

D1: So halb (lacht). #00:22:20-6#

I: Ja okay (2s). Ähm, jetzt hast du ja sowohl, d/deine Mama is' ähm, Deutsche oder Holländerin? #00:22:33-9#

D1: Deutsche. #00:22:33-9#

I: Deutsche, das heißt, du hast sowohl deutsche als auch türkische Wurzeln, wenn wir von deinen Eltern ausgehen. Wie spiel'n denn diese beid'n Bereiche für dich geschichtlich zusammen? Hat das für dich 'nen (1s) Verbindung oder (1s), oder weißt du da irgend'was d/ #00:22:52-2#

D1: /Es is‘ halt eb‘m einfach besonders, wenn man so is‘, aber so richtig wichtig, weiß ich nich‘ (lacht). Is‘ einfach cool, wenn man dann noch so ‘ne andere Seite hat und zum Beispiel, auch dass wir dann damit, dadurch halt dann auch öfter in die Türkei gefahr‘n sind und so‘was, das is‘ halt ziemlich cool. Oder auch öfter nach Holland fahren. #00:23:09-2#

I: Ähm, würdest du sag‘n, es gibt da so typische Eigenschaft‘n, so was du mit Deutschland verbindest und was du eher mit der Türkei verbindest, wenn du Deutschland und die/ #00:23:20-4#

D1: /so in den Familien jetzt sozusag‘n oder wie die Menschen sind? #00:23:24-9#

I: Ja, so, so ganz allgemein ja. #00:23:27-4#

D1: Also (1s), auf jed‘n Fall is‘ die türkische Seite sehr viel gastfreundlicher und (lacht) auch so allgemein offener, würd‘ ich jetzt sag‘n, auch, was Essen angeht oder so. Ja. Das war des. Ja. Oder? Is‘ doch so (Anmerkung der Interviewerin: richtet sich an D2). #00:23:48-8#

D2: Ja du, du bist gefragt worden. #00:23:52-0#

D1: Ja, also ich seh‘ das so. #00:23:52-5#

D2: Ja eben. #00:23:54-2#

D1: Gut. #00:23:54-2#

I: Ähm, gibt ‘s für dich auch irgend‘ne geschichtliche Verbindung zwischen Deutschland und der Türkei, also interessiert dich auch da, w/ob sich die in der Vergangenheit schon ‘mal irgendwie begegnet sind oder was es da für Unterschiede und Gemeinsamkeit‘n [geschichtlich gibt? #00:24:09-2#

D1: [Also ich weiß halt, dass das mit den Gastarbeitern, ähm ‘ne große Rolle gespielt hat und so. Ja (schmunzelt). #00:24:15-3#

I: Was/ (I und D1 lachen). #00:24:21-5#

D1: /Ja, was soll ich dazu sag‘n, dass eb‘m Gastarbeiter aus der Türkei nach Deutschland gekomm‘n sind, um hier zu arbeiten, das is‘ ja logisch (D1 und I lachen). #00:24:30-7#

D2: Warst du mit uns nich‘ in Dresd‘n? #00:24:33-4#

D1: Doch. #00:24:37-4#

D2: Was war d‘n da? #00:24:36-5#

D1: Weiß ich nich‘ mehr (schmunzelt). #00:24:37-4#

D2: Türkenkammer. Türkische Kammer? #00:24:40-2#

D1: Ach so. #00:24:40-7#

D2: **Ach so**, hast du geschlaf‘n da? #00:24:44-1#

D1: Ja, ich glaub‘ schon. #00:24:44#

D2: Schlafwanderung gemacht. In Dresden. #00:24:45-4#

D1: Ich kann mich da/ #00:24:47-2#

D2: /Das war für mich, das war für mich sehr, äh, sehr interessant. Kennen Sie äh in Dresden die Türkische Kammer? #00:24:51-9#

I: Ne (verneinend), ich glaub‘, ich war noch nie in Dresd‘n (lacht). #00:24:56-5#

D2: Nich‘? Ok. Also das is‘ w/umfangreichste, äh europ/Sammlung in Europa über osmanische, äh, Geschichte und in, in, in, in, äh Europa gab ‘s dann, in in Deutschland gab ‘s dann, Kaiser Friedrich Zeit‘n, äh, nochmal so ‘n so ‘n Zeit, wo die Türkei Osmanische Osman/Osmanische sehr ‚in‘ war, da hat sogar ein‘ Soldat‘n, äh sei/sein, eine, äh ich weiß nich‘ wieviel‘ Soldat‘n, also sind extra türkische Kleider gehabt und Zelt‘n bring‘n lass‘n und ähm also das, äh und seitdem, äh sammeln dann ähm die Leute dann auch äh und das is‘ ‘n sehr große un/Ge/hmm, ne (verneinend) des hast du in Kaiserslautern nich‘ gehabt, da warst du anders unterwegs, also das is‘ in Dresd‘n ‘ne große Sammlung von osmanische, äh,

Gegenstände in europäische Raum. Und das war für mich sehr interessant und dann dann kam der, weil türkische und deutsche Geschichte, ähm, erste Mal mit Atatürk als er in Preuß‘n in ähm, Militärschule war. Und das is‘ für mich dann die erste, äh, Verbindung gewes‘n und dann Bagdad, ähm, ähm, Zugverbindung ähm, Orientexpress und das ha‘m die Deutschen gemacht in, in osmanische Zeit. Und das war äh für mich dann bis ich dann in Dresd‘n war, erste äh, deutsch-türkische Begegnung und dann hab‘ ich aber schon erfahr‘n, also dass also so 1700 noch ‘was, also dass da schon, äh, Kaiser gab, die sich dann sehr für Kultur interessiert hat und Gegenstände gesammelt hat und ähm so, so, so f/äh, die ha‘m F/Feste gefeiert in türkische, äh (1s), Gewand und Pferde so o/auch mit, mit, ähm, also a/mit deutsch-türkische Gesellschaft, äh geh‘n wir da jetzt in April dahin. Ich gehe nicht, ich bin schön da gewes‘n aber, äh und von unserer Gesellschaft geh‘n die Leute dahin und ähm also das is‘ für mich dann, seitdem, äh, etwas weiter, also mit Türkische Kammer und dann ähm das is‘ aber nich‘ die Einzige in Dresden in Kaiserslautern gibt ‘s auch so eine/ #00:27:02-5#

D1: /Karlsruhe/ #00:27:02-8#

D2: /in Karlsruhe ‘tschuldigung, in Karlsruhe, da gibt ‘s auch so ‘ne Ausstellung, is‘ aber **nich‘** so umfangreich, wie in äh, in äh, in Dresden. Is‘ empfehlenswert, da. #00:27:12-8#

I: Okay, ja das klingt spannend. #00:27:14-3#

D2: Ja. Is‘ auch. #00:27:15-2#

I: Kannst du dich denn noch an irgend‘was erinnern, dabei, was was dich vielleicht dort beeindruckt hat? #00:27:20-3#

D1: Ich fand‘ die ganz‘n Waffen, glaub‘ ich cool (lacht). (2s). Ja, aber s/so genau erinner‘ ich mich da jetzt nich‘ mehr d‘ran, aber ich weiß noch, dass da halt viel Sachen so/ #00:27:31-8#

D2: /Schwerter, Bogen/ #00:27:33-2#

D1: /Ja genau und auch die, ähm, Pferde also so Sattel von Pferd‘n war‘n da auch ausgestellt und/ #00:27:37-8#

D2: /so Zelte/ #00:27:38-3#

D1: /Die Zelte war‘n auch ganz groß aufgebaut, also das war da so so runde Stoffzelte das war, ja (4s). So ‘n ganz normales Museum eigentlich. #00:27:48-8#

D2: Ja un/also was ich da **gut** fand, also dass n/ne/nicht **so** negativ ähm, hmm, also, hmm, wenn ich die jüngste Geschichte nehme also Türk‘n als Probleme und soziale Brennpunkt‘n und und Ber/Kreuzberg und was weiß ich alles Mögliche, aber dass da damals also, ähm eher so ähm, hmm (3s), has‘ ‘was Gutes gefund‘n von da und Interessantes o/das man sich dann dafür interessiert hat und äh nicht ablehnend, aber ähm, hingehend, also das is‘, das fand ich gut. #00:28:27-0#

I: Ja okay, würd‘n Sie sich des denn auch für den, den deutschen Geschichtsunterricht wünsch‘n, dass es bisschen offener wird oder zum Beispiel, ich mein‘ wir ha‘m ja viele türkischstämmige Bürger, [das mit einfließ‘n könnte? #00:28:41-3#

D2: [Klar. Ja also das kann ich schon, äh, sehr gut empfehl‘n und das is‘ dann auch, ähm, das **junge Generation**, das is‘ auch nich‘ so, äh, problematisch dann sieht, aber dann auch äh positiv äh begegnet, also das würde türkische äh Kinder hier dann auch gut tun, finde ich. #00:28:58-0#

I: Können Sie so paar Schlagworte nennen, was, was, **Sie** persönlich wichtig fänd‘n, was dann beigebracht werd‘n würde? (2s). Also was vielleicht so wirklich (schmunzelt) so grundlegende Sach‘n wär‘n, die, die dann auch die anderen Mitschüler [wiss‘n sollt‘n? #00:29:16-5#

D2: [Ähm. Gut ich kann das nicht beurteil‘n, wie das hier in Unterricht is‘, also. #00:29:26-6#

I: [Also jetz‘ allein ‘mal von Ihrer Sicht aus, ja. #00:29:26-9#

D2: [Ich hab‘ das nur die Türkei gemacht und ähm, ich könnte mir so vorstell‘n also das da ähm, das hmm, dass die Jugendlich‘n oder Kinder dadurch ähm, äh ge/dadurch gezeigt wer/wird, also ähm (1s), „so negativ is‘ des auch nicht“. Es gibt auch, äh, also es geht nich‘ nur um Kriege, ähm, aber auch gegenseitige äh, Ehrfurcht und Anerkennung gab ‘s damals anscheinend auch, also sonst hätte man sich dann nicht so, äh in die Richtung interessiert und ähm (1s), es gibt aber auch, äh in, in äh, welche Stadt weiß ich nich‘, also das ähm, ähm, Stadt, also wo äh ein Erob/deutscher Eroberer mit der Kopf von ein osmanischer Krieger unter seine Fuß, also das sind äh also das gibt ‘s dann wiederum **auch** und ähm, man kann dann aber auch, äh das als Anlass nehmen, äh, dass die äh, Jugendlichen miteinander äh, in Dialog kommen, diskutier‘n. Und äh, mit der Zeit ähm das zum Beispiel, wenn äh, wenn ich jetz‘, was ich wunderva/wunderbar finde, ähm Fran/Franzos‘n und Deut/(Anmerkung der Interviewerin: PC gibt im Hintergrund laute Geräusche von

sich) Deutschen? Fran/Franzos‘n und Deutsch‘n (Anmerkung der Interviewerin: das Telefon klingelt), wie die jetzt miteinander zum Beispiel, ähm ähm, nach dem Zweite Weltkrieg, äh, gefund‘n hab‘m, also äh, gemeinsame Geschichte gibt ‘s. Es gibt schon viele Sach‘n, die uns trennen, aber äh, hmm, Gemeinsamkeit‘n gibt ‘s auch, auch in weit in die Geschichte auch und das äh junge Generation zu übermitt‘ln, fände ich sehr interessant. #00:31:00-6#

I: ‘Tschuldigung (Anmerkung der Interviewerin: bezieht sich auf das klingelnde Telefon). #00:31:01-0#

D2: Is‘ okay. Mich stört das nicht, also da ähm, also aber wie das gemacht wird‘n kann, hmm, ich bin äh, ich bin selber jemand, die, ähm, wenn ich Zeit finde, mich dafür interessiere äh wie is‘ die deutsche Kultur zum Beispiel, wie is‘ Deutschland Deutschland geword‘n und äh welche Völker von Frank‘n, German‘n und ähm (1s), was weiß ich alles Mögliche also, ähm, warum denn so Bundes/äh, Bundesländer und äh, ähm, hmm, König Bayern und äh w/wie war das mit Österreich und ähm Südtirol war das Deutsch oder nicht Deutsch und ähm. Wenn ich Zeit finde, les‘ ich das. Ähm, aber aber junge Generation is‘ das schon schwierig, also das is‘, das is‘ schwierig. #00:31:52-3#

I: Wie fändest **du ‘s** denn wenn ähm, in den deutschen Unterricht auch ähm (1s) Geschichte ich sag‘ ‘mal **über** Deutschland hinaus vermittelt werden würde [also zum Beispiel türkische oder auch. #00:32:07-2#

D1: [Ja, das wär‘ **gut**. Ja auch andere Länder jetz‘. So allgemein halt auch andere Sachen, ja fänd‘ ich **schon** gut. #00:32:11-3#

I: Okay. Warum fändest du ‘s gut, kannst du ‘s irgendwie/ #00:32:14-9#

D1: /Ja die Länder gibt ‘s ja auch (schmunzelt), man sollte vielleicht auch bisschen wiss‘n, was da so is‘ und wie das damals war. Und wie die Länder so miteinander verbund‘n sind. Ja. #00:32:21-9#

I: Wär‘ das auch wichtig für heute oder? #00:32:24-9#

D1: Ja klar. (1s). Wir war‘n dann einmal so (1s) paar Monate, dann, weil ich mein‘ das Dritte Reich wird jetzt wirklich ziemlich oft wiederholt, da wär‘ ja auch Platz für noch andere Sach‘n. Also könnte man ‘s schon mach‘n eigentlich. #00:32:39-9#

I: Also das heißt ma‘ könnte eine Wiederholung streichen (schmunzelt)/ #00:32:42-8#

D1: /Genau/ #00:32:43-3#

I: /Was wäre denn an, an deiner Nummer eins, was ma‘ dafür mit einfließ‘n lass‘n könnte? #00:32:49-7#

D1: Ja halt wichtige **andere** Länder. D‘s/jetzt, kommt jetzt gar nich‘ so d‘rauf an, **welches**, Hauptsache halt ‘mal **irgend‘was** über auch andere Länder. #00:32:58-2#

I: Okay, okay. Kommt das gar net vor im Geschichtsunterricht [momentan? #00:33:00-5#

D1: [Doch natürlich, also, aber trotzdem is‘ der Schwerpunkt halt eher auf so auf der Vergangenheit und jetzt nich‘ so für ander‘n Ländern, also ich mein‘ klar, man lernt auch ‘was mit der Sowjetunion und die ganz‘n Sach‘n. #00:33:11-8#

I: Aber immer so in Verbindung wahrscheinlich/ #00:33:14-5#

D1: /Genau/ #00:33:14-7#

I: /von Deutschland aus, ja, okay okay (3s). Bleibt ‘s, ähm, größtenteils in Europa oder erfahrt ihr auch ‘mal ‘was über (1s) Asien oder [Amerika oder #00:33:30-6#

D1: [Ich glaub‘ China und so hat man auch ‘mal gemacht. Und ja Ägypt‘n so. Ich ich kann mich jetz‘ auch nich‘ mehr d‘ran erinnern, was in der 5. zum Beispiel hatten (lacht). #00:33:39-2#

I: Ja. Net so schlimm (lacht). Ja okay, also wie g‘sagt, das soll ja hier keine Wissensabfrage äh werd‘n/ #00:33:46-3#

D1: /Ja, ja/ #00:33:46-3#

I: /sondern es geht vielmehr da d‘rum, was wär‘ denn dir wirklich wichtig und warum wär‘ dir des vielleicht auch wichtig, dass so‘was ähm, dass du so‘was im Schulunterricht erfährst oder was is‘ dir auch wichtig von dem was dir deine Eltern vielleicht mitgeben. #00:33:58-4#

D1: Ja so im Groß'n und Ganz'n passt das schon, wie die das jetzt gemacht hab'm eigentlich. Das wär' vielleicht noch interessant paar andere Dinge reinzubring'n aber. Wenn ein'n das interessiert, kann man das ja in der Freizeit auch machen. #00:34:09-4#

I: Machst du das denn in deiner Freizeit (lacht), darf ich 'mal so ganz offen frag'n? #00:34:16-5#

D1: (Schmunzelt). Ne, nich' wirklich (lacht). #00:34:21-4#

I: Das heißt, des/ #00:34:21-4#

D1: /(Lacht). Aber man **könnte** es ja mach'n, so in Zeit'n des Internets, (lacht), hat ja jeder die Möglichkeit. #00:34:26-4#

D2: Ja, du ich hab' ja letztens au' die Geo gekauft. Osmanische' Imperium hast du 's geseh'n? #00:34:31-8#

D1: Nein. #00:34:31-9#

D2: Okay (lacht), also auf d/auf d/äh Deutsch kannst du das dann lesen also. #00:34:39-1#

… (kurzer Smalltalk über die Versorgung mit Getränken)

D2: Was ich für türkische äh Geschichtsunterricht sage, es is' aber schon, ähm schon sehr lange her, ähm hmm fin/ich fände in Türkei, aber das bewegt sich auch in gute Richtung mittlerweile, äh das war sehr **einseitig,** also das äh, also äh, hab' ich ja am Anfang auch gesagt, nie ein Krieg verlor'n und ähm (1s) und dann ähm sehr gewisse Sach'n werd'n ausgeblendet und ähm, also „wir sind gut, ander'n, alle ander'n sind böse". Und vielleicht is' das Zeitgeist damals gewes'n, weiß ich nicht, ähm, wie das jo/jetzt so in Türkei is' in Geschichtsunterricht ähm aber das fände ich dann gut also dass da äh, dass Geschichte äh nicht so **einseitig** erzählt äh wird. Also äh da ähm (1s), kann ich aber nich', hier nich' beurteil'n also wie des äh also die Deutsch'n sind, was des Zweite Weltkrieg betrifft sind sehr äh **selbstkritisch** und ähm, aber wie des dann so weitere Geschichterzählung so is' also wir ha'm dann offizielle Erzählung gehabt immer. Und ich finde eben in so 'n ähm, äh sch/ja wenn der Staat bestimmt, was da so an Geschicht' unterrichtet wird, äh ich mein', hmm, das kann man eigentlich ähm, hmm, für mich hat das keine Bedeutung. Und ähm, ich finde ich fände wenn wenn wenn die Geschichtunterricht in in äh, Schul'n oder Universität'n, also allgemein, also das sollte schon ähm weitestgehend äh

unabhängig sein. Und ähm und das ähm (1s), war in Türkei nicht so. Also ich bin in Türkei äh bis Ende äh Gymnasium also Liseum is‘ irgendw/vergleichbar mit Gymnas/studiert, äh oder Schule äh A/Abi gemacht, s/sagt man in Deutschland, glaub‘ ich und äh, ich komm‘ nach Deu/äh, Holland während meiner äh (1s) Sozialpädagogikstudium äh merke ich da „oh äh, es gibt Kurd‘n, die unterdrückt werd‘n, es gibt äh äh Aleviten“, äh also äh und dann ähm „oh was is‘ mit Armenier und was is‘ mit äh Griech‘n“ und äh die Fragen tauchen erst da auf. Aber das kann man mit mit Deutschland nich‘ vergleich‘n glaub‘ ich, weil das is‘ jetzt äh türkische äh System Schulbildungssystem war eher zu vergleich‘n mit so ‘n kommunistische‘ Länder also sehr staatlich äh sehr äh äh i/i/indoktriniert heißt das auf Deutsch glaub‘ ich, ne (bestätigend), also das ist also, so ist es und äh Kritisches gibt ‘s nicht und äh „stell‘ keine Frag‘n, lern‘ die Dinge auswendig, wann da welche Schlacht äh äh von welches äh Kommandant ähm gewonn‘n word‘n is‘“ und dann fertig. #00:37:42-7#

I: Ja ich möcht‘ gern ‘mal **dich** frag‘n, wie du des so empfindest in der Schule also hast du auch so den Eindruck des wird alles recht einseitig dargestellt/ #00:37:51-1#

D1: /Nö/ #00:37:51-0#

I: /und recht (1s), [„so lern‘ die Sachen auswendig und dann is‘ gut (lacht)“? #00:37:58-3#

D1: [Also bei uns is‘ des nich‘ so. (Schmunzelt). Ne (verneinend). #00:37:58-7#

D2: Des freut mich aber (alle lachen). #00:38:00-4#

D1: Also Auswendiglern‘n bei uns schon. Wobei alle Lehrer immer sag‘n, „nein das nich‘, man muss es **versteh‘n**“, aber ich mein‘ bei Geschichte, da bleibt nich‘ so viel zu versteh‘n (D1 und I lachen). Ne (verneinend), aber es is‘ nich‘ **einseitig,** es is‘ wird ja jetzt nie gesagt, dass alle ander‘n Länder schuld sind, [an dem was passiert is‘ oder so. #00:38:15-3#

D2: [Ja das **sagt** man bei uns, **hat** man bei uns auch nich‘ so direkt gesagt (I lacht), aber/ #00:38:18-0#

D1: /aber das kommt auch nich‘ so [rüber bei uns, das wollt. #00:38:20-4#

D2: [Genau, genau. #00:38:21-3#

I: Ja okay, wie kommt ‘s denn stattdessen rüber also, kannst du ‘s/ #00:38:24-0#

D1: /Ja **selbstkritisch**. Is‘, ja klar wie des überhaupt passier‘n konnte erst ‘mal das muss man ja auch erst ‘mal versteh‘n und dann ja ja wie sich das halt so entwickelt hat und nich‘ (1s) ja dass, ja, dass es halt einfach so war und keine Ahnung (lacht). #00:38:41-1#

I: Ich möcht‘ noch ‘mal so ganz **konkret** frag‘n, ähm also Geschichte is‘ ja ‘n recht großer Begriff (schmunzelt), ähm also es gibt ja, we‘ ma‘ so bisschen unterteil‘n will, es gibt ja zum Beispiel wichtige geschichtliche Personen oder Epoch‘n oder ähm Ereignisse. Gibt ‘s da irgend‘was, was dich besonders beeindruckt, gibt ‘s irgend‘ne geschichtliche Figur, die du wichtig findest (1s) oder ‘n Ereignis (1s) oder ‘n Tag (lacht)? #00:39:14-0#

D1: Es is‘ eigentlich ziemlich viel wichtig, ich mein‘ (lacht). #00:39:18-2#

I: Erzähl doch einfach ‘mal ‘n bisschen. #00:39:20-1#

D1: Ja, ich mein‘ es kommt ja, jetz‘ was ich **interessant** oder **wichtig** finde oder so (Anmerkung der Interviewerin: D2 macht eine irritierende Geste) (1s), ja das heißt? #00:39:28-3#

D2: Ja, pff, ich bin jetzt gespannt, ‘mal gucken ob das Gleiche is‘. #00:39:31-2#

D1: Ja es komm‘ ja auch immer d‘rauf an, wie das ei‘m vermittelt wird, ich mein‘ das letzte halbe Jahr fand ich eigentlich insgesamt total interessant, weil wir nämlich auch ‘nen total cool‘n Lehrer hatt‘n und der hat des eben voll lebendig gemacht und da ha‘m wir am Ende vom Jahr auch noch ‘mal so ähm Familienduell und Jeopardy und wir ha‘m also so Quizze gemacht über alles Mögliche und keine Ahnung das war eigentlich ziemlich cool sozusag‘n. Und an die ander‘n Sachen erinner‘ ich mich eigentlich gar nich‘ mehr so wirklich (lacht). #00:39:58-6#

I: Also das heißt es macht viel aus, wie das auch vermittelt wird, [ja, okay. #00:40:02-9#

D1: [Genau. Und ob der Lehrer eb‘m freundlich is‘ oder eher nich‘ so, ich mein‘ kein Mensch hat Lust sich irgendso‘nen gelangweilt‘n Lehrer anzuschau‘n (lacht). #00:40:09-3#

I: Bleibt dir aus dies‘m halb‘m Jahr mit dem cool‘n Lehrer, is‘ dir da irgend‘was im Gedächtnis geblieb‘m, was du so besonders eindrücklich fandest? #00:40:18-4#

D1: Ja, der Untergang der Weimarer Republik. Aber das ha‘m wir jetzt auch g‘rad‘ eben erst gemacht also das is‘ noch nich‘ so weit, aber das war interessant, die Industrialisierung natürlich auch, so im Vergleich von England und jetzt Bayern war‘n wir ha‘m wir halt gemacht. #00:40:34-2#

I: Noch andere Sachen wos, wo du sagst, des war besonders gut, spannend, interessant, was auch immer? #00:40:45-2#

D1: Jetzt dieses Halbjahr oder insgesamt? #00:40:47-4#

I: Insgesamt. #00:40:48-4#

D1: Ja insgesamt, fand ich zum Beispiel auch das mit den Griech/ähm, also mit der griechisch‘n Mythologie und den griechisch‘n Göttern interessant. Und das Dritte Reich (lacht). #00:40:59-0#

D2: Immer wieder verdammte Dritte Reich (lacht). #00:41:02-5#

D1: Das, das **is‘** aber interessant. Weiß nich‘. #00:41:06-4#

I: Kannst du dei‘m Vater erklär‘n, warum du das interessant findest? #00:41:09-2#

D1: Naja weil, das muss man auch erst ‘mal schaffen so ‘n ganzes Land so zu kontrollier‘n, dann ja, andere Menschen einfach ‘mal auszuschließ‘n und dann auch das noch zu schaff‘n, dass alle trotzdem immer noch so **hinter** ei‘m steh‘n das is‘ halt so (3s). Faszinier‘nd. #00:41:27-0#

D2: Tzz. Wir ha‘m so oft genug Welle geseh‘n aber, trotzdem also/ #00:41:32-3#

D1: /Ja eb‘m und in der Welle zeigt es ja, dass es noch ‘mal passier‘n könnte so, also kleineren Stil aber **trotzdem.** Sobald man andere Menschen ausgrenzt, passiert so‘was halt dann. #00:41:42-8#

I: Sie sagt‘n g‘rade sie sind **gespannt**, was jetzt kommt [war des das, was Sie erwartet hab‘m? #00:41:54-8#

D2: [Ja, w/w/ungefähr so, kommt schon hin, also da, also bei mir w/war das dann auch oder **ist** es **immernoch,** also Mittelalter, ähm, ähm, was ich jetzt so gerne mir anschaue, so so Burgen, Burg Burgen, wie heißt es mehrfach, [Burgen. #00:42:10-4#

I: [Burgen ja. #00:42:10-6#

D2: Und ähm/ #00:42:12-1#

D1: /oh Ritter fand ich aber auch immer [cool, als ich noch kleiner war. #00:42:13-6#

D2: [Eben also Ritter/Ritter/Ritterzeit und dann äh, ja da da so so äh/ #00:42:18-6#

D1: /Age of Empires[30] (lacht)/ #00:42:19-9#

D2: /Age of Empire (lacht), ja, von von äh Nebeln von Avalon Zeit‘n, also so ähm also da äh das is‘ eher so England, aber fasziniert mich auch und Kreuzzüge und ähm und dann äh religiöse Geschichte. Und äh weil, und das is‘ auch so so was mir äh was mich dann so interessiert und so so auch so ähm, wir ha‘m auch ‘was, das betrifft eine gleiche Geschichte. Also da wo ‘s von Christentum also von Judentum Christentum und Islam das is‘ eine **Linie** ja und das is‘ dann auch ähm, das kommt ja alles auch von von ähm, ähm, von Israel jetzt also wo wo wo Israel jetzt ist, ne (bestätigend) und das is‘ dann, das geht dann durch Türkei und ähm (1s) das is‘ dann so so für mich was da so äh interessant is‘ und dann äh, natürlich die Nationalismus äh, aber das fängt bei mir nich‘ mit mit Dritte Reich an, das fängt bei mir an, wie die Stadtstaaten äh Nationalstaat‘n gegründet wurden in Europa also mit mit äh Französische Revolution also da äh Frankreich und dann ähm und dann äh das is‘ das is‘ auch äh, hmm für mich dann auch wieder so alles so angefangen hat die ganze äh hmm (1s) wie D1 das auch gesagt hat, die anderen auszuschließ‘n, und dann äh abzuschlacht‘n also das is‘ dann ähm gut rel/religiös is‘ des äh vorher war das Re/Re/**Religion** und dann äh kam das Nationalität und äh Nationalstaat‘n und dann ähm. Das sind so mein Interesse‘gebiet‘n, also ja und dann ja. #00:44:03-5#

I: Sie ha‘m jetz‘ noch ‘mal auch die Religion ang‘sproch‘n, wie hängt denn für dich Geschichte mit Religion zusammen? Würdest du sag‘n das g‘hört zusammen (schmunzelt)/ #00:44:12-9#

---

30. Es handelt sich dabei um ein Computer-Strategiespiel, das in der Zeit des Altertums, vor der Eroberung Roms, angesiedelt ist.

D1: /ja klar/ #00:44:13-3#

I: /oder des g‘hört eher weniger zusammen? #00:44:15-5#

D1: Ja. Das gehört schon zusamm‘, würd‘ ich jetzt ‘mal sag‘n. Ich mein‘ jetzt alleine schon wegen den Kreuzzüg‘n und solche Sach‘n, is‘ ja/ #00:44:22-1#

I: /Das heißt das wär‘ dann (schmunzelt) religiöse Geschichte/ #00:44:32-3#

D1: /(Schmunzelt). Ja/ #00:44:32-3#

I: /so ‘ne Kombination aus beidem oder geschichtliche Religion, ne (bestätigend), okay ja (2s). Ich hab‘ noch ‘ne bisschen (schmunzelt), ich sag‘ ‘mal eine Fantasiefrage an dich und zwar wenn du dir (1s), manchmal kennt ma‘ des so aus Filmen, dass es so ‘ne Zeitmaschine gibt, wenn du dir vorstellst, du könntest in ‘ne andere Zeit dich zurückversetzen irgendwo in die Vergangenheit ganz egal an welchen Ort, das muss net unbedingt jetzt hier Z. (Stadt in Süddeutschland) sein, ähm wo könntest du dir denn vorstellen hinzureisen? #00:45:06-2#

D1: Muss ich dann da bleiben (alle lachen)? #00:45:08-7#

I: Ne (verneinend), [das bleibt dir überlass‘n. #00:45:11-7#

D1: [Also ja das is‘ das Mittelalter. Aber ich würde dann auch gerne wieder weggeh‘n dort (lacht). Vor allem, weil man als Frau jetzt nich‘ so die Rechte hatte ehrlich gesagt, ich mein‘ ich ich würde gerne König werd‘n oder so, aber ich mein‘, oder ‘n guter Ritter (lacht). Oder Römisches Reich is‘ auch ziemlich cool. #00:45:29-8#

I: Das heißt du würdest dir das gerne ‘mal anschau‘n woll‘n oder ‘ne bestimmte Position hab‘m dann, als König könntest du dir vorstell‘n länger dort zu bleib‘m (schmunzelt)? #00:45:38-1#

D1: Ne (verneinend) ich glaub‘ nich‘. Mir würde ziemlich viel fehl‘n, würd‘ ich dann ‘mal sag‘n (lacht). #00:45:42-0#

D2: Ohne, ohne I-Phone, ne (bestätigend). #00:45:43-8#

D1: Ja genau, was mach‘ ich denn dann? #00:45:45:-1#

D2: Ohne Facebook und I-Phone. #00:45:47-3#

I: Gäb‘ ‘s ‘ne Zeit wo du sag‘n würdest „da würd‘ gern ‘mal hinreis‘n und da könnt‘ ich mir auch vorstell‘n a‘ bisschen länger zu bleib‘n (schmunzelt)? #00:45:56-3#

D1: **Nein** eigentlich nich‘, ich ich bin ganz gerne hier und jetzt (schmunzelt). #00:46:01-4#

I: Ja okay. Aber so bestimmte Zeitepoch‘n sich ‘mal so, ich sag‘ ‘mal so von ob‘n anzuschau‘n [wär‘ ganz spannend. #00:46:10-5#

D1: [Ja das, das wär **richtig** cool. #00:46:09-8#

I: Auf was würdest du denn dann schau‘n, was würde dich denn besonders interessier‘n? #00:46:14-8#

D1: Einfach wie die Leute da **gelebt** hab‘m und wie der Alltag aussah. #00:46:18-7#

I: Ja okay. Das heißt du würdest dich so bei so ‘ner Familie da ‘mal ins Haus von ob‘m reinschau‘n was da so vor sich geht. #00:46:26-8#

D1: Ja, ja doch (schmunzelt). #00:46:28-4#

I: Gibt ‘s denn so in Ihrer Familie, ähm so, wie soll ich denn sag‘n also Geschichte oder auch Geschichten, die Ihnen wichtig sind, so von Generation zu Generation, die so weitergegeb‘m werd‘n? Wenn dir ‘was einfällt (Anmerkung der Interviewerin: richtet sich an D1), darfst du auch gerne antworten. #00:46:53-2#

D2: Ich weiß nich‘, erzähl‘ ich dir Geschicht‘n? #00:46:56-3#

D1: Nein. #00:46:56-5#

D2: Also das is‘ bei mir so äh das mit mit meine Geschichte zu tun, dass ich so‘was nich‘ mache, weil ich hatte so ‘n sehr komische Verhältnis mit mein‘ Vater. Ich hatte kein‘ Vater und äh mit 19 hatte ich plötzlich ein‘ Vater und er hat dann äh immer

dasselbe Sach‘n erzählt wie schwierig das für ihn war mit äh, was weiß ich, dass er 13 von Dorf ausgezog‘n is‘ und dann alleine und und äh ein Fahrrad hatte mit äh, überall kaputt und dann hab‘ ich immer gesagt, „so‘was mach‘ ich mit meine‘ Nachkomm‘n (lacht) nicht“ und ähm das is‘ so so dadurch, also ich erzähl‘ wenig Geschicht‘n, glaub‘ ich, aber ich erzähl‘ all/allgemein auch wenig, oder? Also weiß ich nich‘, musst du dann widersprechen, wenn das so is‘ und ähm, was ich von mein‘ Vater gehört habe war auch nicht äh nicht Geschichte. Äh ich hätte hmm mit mit mein Opa hmm eher so, aber der war ein einfach‘ Bauer äh aus äh Balkan geflüchtet is‘ und mittellos und äh äh, weil er dann ähm, weil die nun auf uns aufgepasst hab‘m, dürft‘n wir in der Haus von mein‘ äh Eltern wohnen, also so ‘n Abhängigkeitsverhältnis, ich hab‘ also ich bin, also mein mein ähm mein mein Vater war äh mein Opa war Bauer, mein Vater war Arbeiter und ähm aus einfache Verhältniss‘n, also da werd‘n einfach glaub‘ ich keine äh, weil als mein Vater is‘ an, mein Vater is‘ an Krebs gestorb‘m, wir wusst‘n schon sechs Monaten vorher, dass er sterb‘n wird, dann ich natürlich so ‘n Familientherapeut dann „oh Abschied und äh was gibt er mir dann mit damit ich ‘s weitergeb‘m kann?“ und äh (3s), nix, also keine Geschichte oder Gegenstand also so äh hätt‘ ich mir da/damals gewünscht äh vielleicht sagt er dann „mein Sohn kommt, das is‘ meine Uhr und du kriegst es“ oder „schau ‘mal das is‘ ein Messer, die ich äh, von dein Opa äh, von **mei‘m** Opa gekriegt habe und das kriegst du“, jetzt nicht also das is‘ ähm, ich überleg‘ mir also, was kann ich meiner Tochter weitergeb‘m, äh, was würde ich denn D1 weitergeb‘m, ähm ich hab‘ schon ein Messer gegeb‘m ein erste Messer dir weitergegeb‘m. #00:49:14-2#

D1: Schweizer Taschenmesser (D1 und D2 lachen). #00:49:15-4#

D2: Schweizer Taschenmesser. Und ich hab‘, ich will, ich will damit anfangen, ne (bestätigend) und dann ähm, ich will, ich will mein‘ Tochter dann äh ‘was mitgeb‘m, äh, dass sie dann auch äh, mit mir verbindet mit Familien/äh/geschichte verbindet und äh das is‘ mir schon wichtig. Aber ich hab‘ selber ähm (2s), musste ich selber ‘rausfind‘n, also da musste ich recherchieren, also, wo kommen meine Eltern her und äh (1s) so ‘n so ‘n Gegenstand hab‘ ich nicht. #00:49:49-3#

I: Wie findest du ‘s so, dass dir dein Vater zum Beispiel dieses Messer weitergegeb‘m hat so als, ich sag‘ ‘mal Tradition so von/ #00:49:57-3#

D1: /(Lacht) das is‘ schon cool, [so hat man so ‘ne Erinnerung. #00:50:00-3#

I: [Du könntest es **deinen** Kindern wieder geb‘m später. #00:50:01-6#

D1: Ja da hat man halt so ‘n Erinnerungsstück und damit verbindet man dann auch irgend‘was so „ja, des war des erste Messer, das ich bekommen hab‘“ oder irgendwie so‘was (schmunzelt). #00:50:08-2#

D2: Und das is‘ dann, dass is‘ also, dass du **das** genommen hast (Anmerkung der Interviewerin: gemeint ist hier der Fotoapparat), also das hat mich so gefreut, hab‘ R. (Name der Ehefrau von D2 und Mutter von D1) dann auch gleich gesagt, meiner Frau „oh das find‘ ich toll“, weil das mit mein‘ Vater zu tun dann hat und dann, dass D1 sich dann das schnappt, also das das wäre dann auch ‘was zum Beispiel, das ich dann auch dir weitergebe. #00:50:26-5#

D1: Du musst sowieso **alles** mir weitergeb‘m, weil ich deine **einzige** Tochter bin (D1 und I lachen). #00:50:31-3#

D2: Also gut. #00:50:34-1

… (Smalltalk über die noch verbleibende Zeit)

I: Genau vielleicht, vielleicht noch eine Frage, ähm (3s), wenn ‘s so um um Medien allgemein geht, ähm bei der Geschichtsvermittlung also Schulunterricht wär‘ ja jetzt so eine Möglichkeit wo ma‘ ‘was über Geschichte erfährt, die Familie ‘ne andere Internet ‘ne dritte oder Fernseh‘n oder was auch immer, was würdest du denn sag‘n, was is‘ da besonders wichtig, also findest du die zum Beispiel die Familie auch wichtig [als Geschichtsvermittler? #00:51:33-4#

D1: [Ja klar, die war ja dabei. Ja die ha‘m das doch selbst erlebt, die wissen ‘s doch wohl am besten, wobei man halt aufpass‘n muss, dass die das eben auch aus **ihrer** Sicht dann erzähl‘n, aber da kommt ‘s halt immer d‘rauf an, ich mein‘, angenommen man **hätte** jetzt irgendwie nationalsozialistische Familienteile, dann würde man das ja nur aus denen ihrer Sicht sehen, was damals war. #00:51:50-7#

D2: Vo‘ ‘n Gabriel, ne (bestätigend), also da (1s), heftig. Kennst du Gabriel? #00:51:58-6#

D1: Nö (lacht). #00:51:59-8#

D2: Is‘ SPD-Mann und der **sein** Vater war ein heftiger Nationalsozialist und er hat dann letztens, letzte Woche oder vom letzte Monat hat da d‘rüber in Medien da so erzählt, wie schwer das für ihn war und dann so ‘n so ‘n Vater. #00:52:19-6#

D1: Ach so (6s) (lacht). Ich bin froh, dass ich wenigstens [‘n paar Namen merk‘. #00:52:29-4#

D2: [So bisschen Allge/Allgemeinbildung is‘ bisschen. #00:52:30-1#

D1: Das lernt man aber auch nich‘ (schmunzelt). #00:52:31-7#

D2: Eben. #00:52:32-2#

D1: Dafür weiß ich, was über die Proteinbiosynthese und die Translokation und die Transkription. #00:52:39-5#

… (kurzer Smalltalk)

I: Würde, äh, weil du sagst ähm Fami/wenn die Familie Geschichte vermittelt, is‘ es ja immer aus deren Sicht, würdest du sagen die Schulgeschichte is‘ neutraler? #00:52:53-4#

D1: Ja. Würd‘ ich jetzt schon sag‘n. Da hört man ja auch, zum Beispiel, wenn man jetzt historische Quell‘n liest oder so, sind ja auch mehrere Leute dabei, die ‘was sag‘n, da steht zum Beispiel d‘runter ja „der kam von da und da“ und dann weiß man das auch, **welcher** Teil der Welt das jetzt **wie** geseh‘n hat. Da ha‘m wir nämlich auch in Geschichte ‘mal d‘rüber geredet, dass das so is‘ (1s). Ja, glaub‘ schon. #00:52:14-6#

I: Wie würden Sie denn das seh‘n? So, hmm, was is‘ denn für Sie überha/also wär‘ für **Sie** Familie ‘n wichtiges Medium zur Weitergabe von Geschichte oder/ #00:53:26-0#

D2: /Das hän/das hängt von von Familie äh von von Bildung‘niveau a/äh, ab, also das is‘ äh, ich hab‘ ‘s Ihn‘n ja gesagt, also da was mein ähm Opa hmm, Opa war wie mein mit mein‘ Vater war und ähm äh (1s) also so ‘n so ‘n geschichtsbewusste Familie mit Tradition und äh weitergehende Wurzeln hmm, klar das is‘ schon sehr **wichtig**, aber ähm (1s), äh, das is‘ jetzt in der türkische Geschichte also äh durch äh 1923, als de/durch den Revolution, also das is‘ dann, äh, **gekappt** worden **komplett,** also da is‘ der Sprache f/weggeschmissen word‘n, äh Schrift weggeschmissen word‘n, ähm Religion weggeschmiss‘n word‘n, äh Kleidung is‘ weggeschmissen word‘n und alles von heute auf **morgen.** Alles is‘ **westlich**, äh und äh äh das is‘ so, so ‘n ähm so ‘n **starker** Trennung äh und ähm türkische Kultur äh is‘ auch äh nich‘ so ‘n Kultur gewesen, wo ich mit Stammbücher und mit äh von Generation zu Generation weitergeleitete Bib‘l oder mit Familienwapp‘m, das das ähm das gab ‘s nicht und das is‘ für mich äh ähm macht das dann schwer. Und ähm vielleicht gibt ‘s auch in Türkei Familien, äh, die äh zum äh wie heißt das Aristokra/Aristrokrazie[31], ne (bestätigend), so so gehör‘n ja? Gibt ‘s **vielleicht,** aber

31. Gemeint ist vermutlich „Aristokratie“.

ich komm‘ von einer **Bauern**familie und Arbeiterfamilie. Hmm, is‘ so so das spielt bei mir keine Rolle, also ähm man kann wahrscheinlich von von ähm Nachkommelinge von Sultan, hmm, behaupt‘n wie weit das dann geht bis ähm äh 1019 äh wer da geboren wie geboren is‘ aber bei mir/ #00:55:17-1#

I: /da werd‘ ich leider keinen zu sprech‘n krieg‘n (lacht)/ #00:55:20-6#

D2: /Hmm, also das is‘, äh, das is‘, weiß ich nich‘ also mein äh, äh, problematisch is‘ auch, ähm, mein, mein, ähm, Opa und Oma v/hmm, väterlicherseits, da war die Familienverhältnisse auch nich‘ so gut, dass man da noch, äh, äh, Geschicht‘n saugen könnte. Und des is‘ schon längst tot. Und v/von mütterlicherseits, äh hätt‘ ich Geschicht‘n saug‘n können, ähm, war ‘s für mich damals nich‘ interessant und jetzt is‘ interessant, sind alle tot und äh, ich hab‘ ganz andere Sorg‘n, ich kann mich damit nich‘ beschäftig‘n, ich würde gerne auch mit Familienstamm äh mich beschäftigen, es is‘ auch nich‘ so, dass ich hier in Computer geb‘n kann und so ‘n äh äh Familienstamm Nachname geb‘n und dann komm‘ 15 Generation‘n zurück. Den Nachname gibt ‘s bei uns seit 23, 1923 also D. (Nachname der Familie), ich, wir heiß‘n D., mein‘ Mutter ist Seite D. (Geburtsname der Mutter) und aber andere Brüder heiß‘n anders, wir sind drei Brüder und ein Schwester, die aus äh Balkan nach Türkei gekomm‘m sind und in drei verschiedene Städte verteilt word‘n, also is‘ ähm Adapazarı, wo wir herkommen, Istanbulnähe, äh Kütahya und Eskişehir in äh, etwas zentraler. Aber sind alle drei, voneinander getrennt word‘n, also wenn, wenn D1 sich irgendwann ‘mal interessier‘n würde, ja, „wo kommt mein Vater her?“, dann, äh, kann sie in, landet sie in Adapazarı und dann, Kütahya warst du auch schon ‘mal mit uns ne (bestätigend)? #00:56:52-0#

D1: Hmm (bestätigend). #00:56:52-0#

D2: Kütahya, wo mein Mutter dann Mutter dann kommt und dann, äh, mit denen hab‘m wir auch kein Kontakt. Und dann da hört ‘s auf. Gibt ‘s bestimmt geht ‘s bestimmt weiter, also mit, es gibt auch Ver/ähm, genauso wie die Sudetendeutsch‘n Vereine, gibt ‘s auch von, ähm, Balkantürk‘n Vereine, auch gut, wann nehm‘ ich die Zeit auf mit den‘n Kontakt auf, mit den‘n, **jetzt** gut, gib‘ ‘s äh, Facebook, könnte ich über äh mich damit beschäftigen, aber die Jugoslaw‘n, also äh aus Jugoslawien kommende Türk‘n, also das is‘ ja auch sehr interessant eigentlich, ma/Geschichte mein vaterlicherseits, endet in ein Dorf in Küt/**Adapazarı**, interessiert mich eigentlich wenig, weil mein Mutter, geht nach äh Bulgarien und Rumänien und dann äh Jugoslawien, äh kam noch von Jugoslawien kam‘n auch viele Türk‘n äh, nach, die sind besser organisiert. Und dann die von Rumeli ähm, also die von Jugoslawien waren auch etwas äh wohlhab‘nder, äh Leute, aber von Bulgarien oder Rumänien sind arme Bauern. Aus Dörfer vertrieb‘m word‘n sin‘ und da denkt man nicht Geschichte da denkt man, „äh was krieg‘ ich heute Abend, w/wie heute Abend zum Essen, was krieg‘ i/da dann zum Ess‘n?“ und ich glaub‘ desweg‘n äh, gibt ‘s da auch, ähm, Geschichte nicht. Die ich dann **leicht** ‘raus/äh, finden kann (1s). So, D1 langweilt sich schon. #00:58:23-8#

I: Wir sind gleich fertig, vielleicht so noch ‘mal die Frage, ähm (2s), also, die Frag‘n, die ich mir jetzt überlegt hab‘, die müss‘n natürlich auch net vollständig und auch net unbedingt die richtig‘n sein, desweg‘n nochmal an Sie beide die Frage, ähm hab‘ ich jetzt irgend‘was komplett überseh‘n, was **dir** noch wichtig wär‘, wo du sagst, „das hat mit Geschichte und Geschichtsbewusstsein zu tun“ oder auch, was Sie sagen, „das is‘ jetzt bisher total unter ‘n Tisch g‘fall‘n, ähm, des wär‘ schon noch wichtig wenn ‘s um dieses Thema geht“. #00:58:54-6#

D1: Eigentlich nich‘. #00:58:56-2#

D2: Also mir fällt da auch spontan nichts ein. #00:59:00-1#

D1: Eine Stunde geredet, da wird scho‘ alles dabei gewes‘n sein (alle lachen). #00:59:04-1#

… (Smalltalk über demographischen Fragebogen)

D2: Ja ungefähr halt. Nächstes Jahr feier‘ ich dann mein 20-Jähriges ja, sch/äh, ja ganzes Leben in Deutschland ja kurzer Abstecher nach Holland lebt sie schon ihr ganzes Leben in Deutschland (lacht), ähm, Nationalität niederländisch das wird jetzt verwirrend. #01:01:12-8#

… (Smalltalk über demographischen Fragebogen)

D1: Ich bin doch deutsch-türkisch, bis ich achtzehn bin. #01:01:15-9#

D2: Religion, ja (seufzt). #01:01:18-1#

I: Und dann, weißt du für was du dich entscheid‘n wirst (schmunzelt)? #01:01:20-4#

D1: Ja (schmunzelt), für deutsch. Ich **kann** nich‘ ‘mal Türkisch, was was mach‘ ich denn dann? Wär‘ bisschen blöd (schmunzelt). #01:01:26-4#

D2: Also ich schreib‘ hier niederländisch, aber ich bin auf **Papier** niederländisch, ne (verneinend) also, es ist Frage Nationalität al/äh, also eigentlich türkisch, ja? Also Religion, ja (seufzt). #01:01:40-4#

D1: Nix (1s). Ich hab‘ auch ‘n Strich reingemacht. #01:01:44-6#

D2: Ach ja, bei Oma gibst du aber an, dass du da (lacht)/ #01:01:46-8#

D1: /ja ‘türlich 14 Punkte in Reli‘, also bitte. #01:01:49-8#

D2: R. (Name der Ehefrau von D2) is‘ auch also/ #01:01:50-7#

D1: /so halb evangelisch und halb nich‘/ #01:01:53-7#

D2: /evangelisch ja. #01:01:52-5#

D1: Aber eigentlich is‘ sie nich‘, na, ihr seid **beide** nichts. Also Mama is‘ zwar getauft, aber sie/ #01:01:59-1#

D2: /also wir leb‘m, wir leb‘m/ #01:01:59-8#

… (Smalltalk über demopgraphischen Fragebogen)

D2: Also ich mach‘, das is‘ eher besser passend bei uns, weil, wenn ich jetzt mir Moslem schreibe, is‘ nich‘/ #01:02:05-9#

… (Smalltalk über demopgraphischen Fragebogen)

D1: Aber wir geh‘n, aber wir geh‘n einmal im Jahr in die Kirche. Zu Weihnacht‘n. #01:02:09-1#

D2: Sogar **ich** gehe auch. #01:02:10-0#

… (Verabschiedung, Vermittlung weiterer Gesprächspartner*innen)

E Transkript E

Code	E
Datum des Interviews	15.03.2013
Dauer des Interviews	02:53:30
Zeitraum der Transkription	05.09.-01.10.2013
Interviewort	Im Wohnzimmer der Familie in einem kleinen Dorf in Süddeutschland
Interviewerin	Anna Schrack
Teilnehmende Gesprächspartner*innen, demographische Variablen	**E1:** E1 ist der ältere von zwei Söhnen von E2. Er ist zum Zeitpunkt der Befragung 20 Jahre alt. Er lebt schon sein ganzes Leben lang in Deutschland, besitzt die türkische Staatsbürgerschaft und ist Moslem. Aktuell besucht er eine Hochschule und befindet sich im vierten Semester.
	E2: E2 ist die Mutter von E1. Sie ist 49 Jahre alt, geschieden und hat zwei Kinder. Über den Exmann und Vater der Kinder werden keine Angaben gemacht. Sie lebt seit 1980 in Deutschland, ist Türkin und Muslimin. Sie hat ein türkisches Abitur und ist mittlerweile berentete Hausfrau.
Kurze Zusammenfassung der Interviewsituation/ Auffälligkeiten	Das Interview findet zunächst allein mit E1 im Wohnzimmer der gastfreundlichen Familie statt. Erst später kommt für ein paar Minuten die Mutter zum Gespräch hinzu. Sie spricht offensichtlich relativ schlecht deutsch, weshalb E1 für sie dolmetscht. Bei E1 fällt auf, dass er sehr am Thema interessiert ist und sich zu freuen scheint, zu diesem Thema befragt zu werden. Er versucht das Interview mehr wie ein alltägliches Gespräch zu gestalten, indem er Rückfragen stellt und sich nach meiner Meinung erkundigt.
Mitgebrachte Gegenstände	**E1:** „historische Gebäude“, „Atatürk“ **E2:** keine

I: Ja, dann würd‘ ich einfach ‘mal anfangen (lacht). #00:00:11-5#

E1: Mhm (bestätigend). #00:00:11-5#

I: Ähm, die erste Frage, die ich immer gern stell‘, weil, also es is‘ doch relativ schwierig so ganz konkret zu sag‘n, „was, w/ähm, was verbind‘ ich mit Geschichte und Identität“ und, also find‘ ich persönlich doch relativ schwere Frag‘n, die ma‘ so ganz direkt beantwort‘n kann. #00:00:24-8#

E1: Mhm (bestätigend). #00:00:24-8#

I: Ähm, desweg‘n frag‘ ich die meist‘n Leute immer erst ‘mal, gibt ‘s denn für dich irgendeinen **Gegenstand**, vielleicht hier oder auch in U. (Stadt in Süddeutschland; Anmerkung der Interviewerin: Zweitwohnsitz von E1), den du mit Geschichte verbindest und der dir, der für dich bedeutsam is‘? #00:00:37-5#

E1: ‘N Gegenstand? #00:00:37-9#

I: Mhm (bestätigend). #00:00:40-7#

E1: Meinst du jetz/ #00:00:40-7#

I: /Oder irgend‘n Symbol oder irgend‘was. #00:00:40-8#

E1: Also symbolisch? Ähm (1s), zum Beispiel in U. (Stadt in Süddeutschland), also hast du gut gesagt, ähm, es, ähm, der der Altbau in U., du weißt ja also, ähm, die, der ähm die Prinzessin, glaub‘ ich, in U. hat irgendwie ‘n Bündnis mit ‘nem Prinz‘n, was weiß ich, irgendwie, war‘n verheiratet oder und die war‘n damals geschützt vom Zweit‘n Weltkrieg. Es f/es is‘ glaub‘ ich eine einzige Bombe gefall‘n damals, in U. und hat ei‘ntlich fast nichts zerstört. Das heißt, es is‘ alles sehr, sehr, sehr altertümlich noch. Und es is‘ alles denkmalg‘schützt, auch da, wo ich wohn‘. Und ich bin eher so der Typ, der eig‘ntlich ‘n bisschen gerne in, in, in die Vergangenheit so in sich no‘ zurückreist und ja, also/ #00:01:23-1#

I: /Ja, okay. Wo reist du da hin? In welche Zeit? (I und E1 lachen.) #00:01:23-1#

E1: Sag‘ mer ‘mal, ähm, so, ähm (2s), naja, ähm, sag‘ mer ‘mal so 19, kurz, okay, kurz vorm Erst‘n Weltkrieg war ja alles noch schön goldich und, und schön und langsam is‘ ja, hat, hat ja alles, ähm, Form angenomm‘, so wie ‘s jetz‘ is‘. Also, das heißt, mit ähm mit der, mit der Beendigu/äh Beedigung von, von ‘ner Kolonisierung und des Imperialismus und die ganz‘n Abschaffungen und die ganz‘n Rechte. Das wurde ja alles humaner, ne (bestätigend)? Und damals, glaub‘ ich noch schön, also, als es, als es noch nich‘ irgendwie ries‘n **Fernseher** gab, oder (1s), was weiß ich? Äh, ‘es Leben war, find‘ ich, allgemein, wie ‘s jetz‘ is‘, is‘ es einfach zu stressig, find‘ ich. Wir leb‘n viel zu schnell. F/**Find‘** ich zumindest. Wir leb‘n viel, viel zu **schnell**.

Ich mein‘, man versucht immer, überall, überall und überall zu sein. Ich mein‘, ähm, wenn dir jemand ‘ne Handy schreibt, dann versuchst sofort zurück zu schrei‘m oder anzuruf‘n. Du, es is‘ einfach so. Ich mein‘, keiner wird ‘etz‘ irgendwie leugnen, dass er irgendwie, es is‘ einmal am Tach oder so am Handy schaut und wenn ihn jemand anruft, dann hat er einfach das Verlang‘ irgendwie rauszugehen oder. Wir leb‘m einfach viel zu schnell, find‘ ich. Damals war ‘s nich‘ so, da hat man vielleicht ‘mal irgendwie Briefe geschrieb‘m, ja? Zu Hause einfach ‘mal ‘n Tee getrunk‘n oder einfach ‘mal rausgegang‘n, Spaziergang gemacht. Jetz‘ is‘ ja nich‘ so, ne (bestätigend)? Also ich seh‘ ja fast gar keine Mensch‘n mehr. Also, es is‘ schon, erstaunlich, wenn man schon sieht, dass, ähm (1s), bevor es, ähm, ähm, bevor es die, die ganz‘n, die ganz‘n Sach‘n mit dem, ähm, PC, mit dem Internet gab, ne (bestätigend)? Es war ja noch in meiner Jugen/also wie ich noch klein war. Da war‘n wir alle noch drauß‘n und ha‘m gespielt und alles. Aber jetz‘ siehst du kein einziges Kind mehr draußen, ne (bestätigend)? Also, wir woll‘n jetz‘ ja nich‘ hier vom Thema abweich‘n. #00:03:13-9#

I: Ne (verneinend), ich find‘, des g‘hört scho‘ mit zum Thema, [also, ja, ja. #00:03:17-2#

E1: [Okay, okay, also ich bin dann eher der Typ, also ich glaub‘, es kommt davon, dass ich irgendwie, dass mich bisschen mit geprägt hat, also ich war ja mittendrin. Vielleicht du auch, find‘ ich auch, also, war ja auch in deiner Zeit bisschen/ #00:03:29-0#

I: /(Lacht) Ja, ich konnt‘ [des g‘rade gut nachvollzieh‘n, ja, hmm, ja. Auch so mit dem draußen spiel‘n und so und heute is‘ des/ #00:03:33-6#

E1: /… (unverständlich), ja, ne (bestätigend)? Es ja, hat uns ja sehr geprägt und es, es, es kommt ei‘m schon fremd vor, ne (bestätigend)? Also, nich‘ ganz so fremd, weil ma‘ auch jetz‘, nich‘ **ganz** so alt is‘. Man kann sich identifizier‘n mit dem Internet und alles. Aber (1s), trotzdem find‘ ich, dass man einfach als Kind, Kind sein muss und nich‘ einfach irgendwie am PC irgendwie seine ganze Zeit vergeud‘n muss. Ich sag‘ ja, das Leb‘m vergeht einfach leider zu schnell jetz‘ und die meist‘n merken ‘s nich‘, ne (bestätigend)? Und es is‘ allgemein so, ich leugne ‘s auch nicht, dass es, dass ich viel zu schnell leb‘. I‘ mein‘, ich, ver/ich, ich bin jetz‘, ich studier‘ jetz‘, ja? Und ich, ich steh‘ früh auf, denk mir, „naja, ich geh‘ zur Vorlesung“, okay, is‘ in Ord/äh, schön, gut, des zum Lebensplan jetz‘, für mich. Nur, ich versuch‘ dann irgendwie, irgend/ich krieg‘ SMSn, dann hab‘ ich einfach, ich muss einfach zurückschrei‘m, weil ich mein Freund/mein Freund‘n irgendwie nich‘, irgendwie nich‘, irgendwie die Hand ausschlag‘n will. Oder, da sachd der eine ‘mal, „Ja, ähm, hör‘ ‘mal, im Internet is‘ des, schlag ‘mal bitte nach“, oder „geh ma ‘mal schnell ans PC“ oder so. Da haste gar keine Zeit mehr irgendwie, einfach ‘mal auszuschnauf‘n, find‘ ich. Weiß nich‘, is‘ bestimmt/ich spä/dann auch bei dir, so ich mein‘, du machst vor allem bei dir, wenn du dein Doktorarbeit machst, ne (bestätigend)? #00:04:38-8#

I: Ja (lacht). #00:04:39-1#

E1: Es war ja damals bestimmt nich‘ so. Ich mein‘, ich hab‘ mit mein‘n Professoren geredet und, ja, es war **allgemein** nich‘ so stressig wie jetzt. Mmm (1s), es war ja auch damals ganz anders in den Universitäten, es war‘n ja keine schriftlich‘n Prüfungen, eher so mündliche Prüfungen im wissenschaftlichen/also im naturwissenschaftlichen Bereich zumindest. #00:04:58-9#

… (Smalltalk über das Studium)

E1: Bei mir is‘ es auch noch so. Ich hab‘ auch noch ‘n Diplom. Aber is‘ dann trotzdem so bisschen modernisiert. #00:05:27-2#

I: Ja, ja. Aber des stimmt, da hat sich scho‘ viel verändert. #00:05:30-8#

E1: Aber ich mein‘, also ähm, es war halt so, man is‘ in die Bibliothek bestimmt damals gegang‘n, hat sein Buch gehab‘, aber man in Ruhe gelesen, ne (bestätigend), okay, jetz‘ kann ma‘ des genauso mach‘n. Ich mein‘, ich würd‘ jetz‘ irgendwie, ich kann jetz‘, äh, kann da jetz‘ irgendwie keine, keine Vorwurf mach‘n an Bibliothek‘n, dass jetz‘ zunehm/geworden sind, ich mein‘, des gehört ja auch dazu, ne (bestätigend), aber die meist‘n, also die meist‘n greif‘n jetz‘ wirklich eher zu, zu ähm, Tablets. Und, lesen einfach vom **Tablet** ‘n Buch, man kann ja auch irgendwie durch durch so ‘n App-Store irgendwie ‘was kauf‘n, ne (bestätigend)? Also Bücher kauf/und ich mein‘, da guckt man **bestimmt** irgendwann ‘mal, irgendwie, wenn ma‘ scho‘ dabei is‘, ja schau mer halt ‘mal bei Facebook. #00:06:34-5#

… (E2 betritt den Raum, wir stellen uns kurz vor, kurzer Smalltalk, kurze Vorstellung meines Vorhabens, E2 verlässt den Raum wieder). #00:06:53-7#

E1: Was die Geschichte angeht, hast g‘rad‘ g‘sacht, ob man sich damit identifizieren kann? #00:07:00-6#

I: Genau, also w/was [ei‘m da so für sein persönliches Leben auch wichtig is‘. #00:07:02-5#

E1: [Im G‘schichtsunterricht? Ähm. #00:07:02-5#

I: Also so von der Idee heraus, im Geschichtsunterricht lernt ma‘ ja ganz viele Sach‘n. #00:07:10-0#

E1: Genau. #00:07:10-0#

I: Und es wird ja eher so von ob‘m sach‘ ich ‘ma‘ aufdiktiert, also da gibt ‘s ja dieses **Ministerium**. #00:07:15-9#

E1: Mhm (bestätigend). #00:07:15-9#

I: Die überleg‘n sich die Lehrpläne und des wird dann den Schülern beigebracht. Oder auch diese, diese PISA-Studien zum Beispiel, wo ja dann abg‘fragt wird, was die Leute wiss‘n, aber eigentlich **nie** werd‘n die Schüler oder auch die Student‘n befragt, ähm, oder auch die Eltern, „was wär‘ denn überhaupt wichtig?“. Wie würdest denn zum Beispiel du den Lehrplan gestalten, was wär‘ dir da wichtig, dass den, dass dir als Schüler **damals** vielleicht, oder auch ähm, was sollt‘n auch deine Klassenkamerad‘n wiss‘n? #00:07:46-4#

E1: Mhm (bestätigend). Naja, ich mein‘, du wirst des jetz‘ a‘ alles ‘n bisschen revolutionieren jetz‘. #00:07:47-9#

I: (Lacht), ja. **Nein**, so viel Einfluss werd‘ ich leider nicht hab‘m (E1 lacht), aber also, ähm, trotzdem find‘ ich is‘ es, also so meine bisherig‘n Erfahrungen in den Gespräch‘n sind, ähm, dass des, was beigebracht wird und was die Leute tatsächlich für ihr Leben‘m wichtig fänd‘n, **weit** auseinander geht (schmunzelt). #00:08:07-9#

E1: Ja? Okay, ähm (2s). Da werd‘ ich dann wahrscheinlich ‘n anderen Weg eingeschlagen hab‘m wie andere vielleicht. Es war für mich sehr wichtig, also, war schon so von klein auf. Meine Mama war begeisterte, ähm, hmm, begeistert nach Geschichte, das war schon immer so. Also, sie hat uns immer **viel** erzählt. Also meine Mum is‘ halt wirklich jetz‘, oh ich glaub‘ über 30 Jahre schon nich‘ mehr in der Schule. Sie, sie musste eigentlich von der Schule austret‘n, obwohl sie eigentlich sehr gut dabei war. Wegen also Konflikten in der Türkei musste sie herreisen und dann arbeit‘n vom Papa aus. Weil sie dann ihr Geld verdien‘n musste, aber es sin‘ ‘ne sehr clevere, ‘ne **sehr** clevere Frau und sehr und ich hör‘ ihr gern immer zu. Ähm/ #00:08:47-7#

I: /Das heißt sie erzählt auch dann [‘was über Geschichte zum Beispiel? #00:08:50-2#

E1: [Ja klar (flüstert), ja klar. Also, ich hätt‘ vieles, vieles über die türkische, über die omanische Geschichte nich‘ gewusst, wenn meine Mum mir das nich‘ erzählt hätte. Ich mein‘, ähm, wir ha‘m ja Möglichkeit dazu nicht bekomm‘. Komm‘ wir zum Thema dadurch, ähm, wie ma‘, äh, ob man sich identifizier‘n kann. Ähm, natürlich,

könn‘n, vielleicht irgendwie ‘n Migrant sich, ähm, besser identifizier‘n mit, mit dem Geschichtsunterricht, wenn etwas auch über **ihn**, äh, über **seine** Geschichte, über **seine** Wurzeln, über **seine** Vorfahr‘n erzählt, erzähl‘n würde oder was weiß ich, ähm, irgendwie ein Test d‘rüber geschrie‘m wird. Dann würd‘ er vielleicht ‘mal auch sich hinsetz‘n und nich‘ nur auswendig lern‘n, sondern sich mit Spaß hinhock‘n und vielleicht auch ‘mal recherchier‘n. Ich hab‘ ‘s immer **so** gemacht, hmm, als ‘n Thema mich sehr begeistert hat (1s), ähm, war also kurz vorm Erst‘n Weltkrieg, so nach ‘n, nach der Barockzeit und langsam so Imperialismus und so, weil ähm, da ging ‘s ja, äh, mi‘ ‘m Osmanischen Reich auch **langsam** nieder, da war‘n ja auch die erst‘n ähm deutsch-türkisch‘n Bündnisse und das hat mich sehr in/äh, interessiert und da hab‘ ich dann auch gern ‘mal echt, bin ich in die Bib‘ gegang‘n hier unt‘n und hab‘ mir ‘n Buch genomm‘, also über G‘schichte, ich weiß jetz‘ nicht mehr, welche, weil die hab‘ ich auch schon längst zurückgegeb‘m. Ich wollte einfach jetz‘ irgendwelche Spekulation‘n arbeit‘n nur, ähm, hat mich interessiert und ich hab‘ dann einfach nicht nur irgendwie Blätter aufgeschlag‘n und gelernt, sondern hab‘ ‘s versucht/ähm, hab‘ versucht, mehr darüber zu erfahr‘n, ähm, wieso des war. #00:10:15-4#

I: Was wär‘n denn da so wichtige Sach‘n? Also, [weil ich bin ja jetzt auch Laie (lacht). #00:10:18-8#

E1: [Wichtige Sachen, es is‘, ja. Ähm. Es is‘ halt so, ähm, mir war ‘s wichtig, was für Ziele die hatt‘n. Was für Ziele, ähm, nich‘ nur die ähm Staat‘n, sondern auch die, die Männer und die ganz‘n, die ganz‘n, hmm, Personen ober, ober, die, die halt die **Befehle** gegeb‘m ha‘m, ne (bestätigend), was für Ziele die hatt‘n. Was s/sich dabei gedacht ha‘m. Ich mein‘, es sin‘ ja auch nur Mensch‘n. Ob sie überhaupt ‘was fühl‘n können, ja, all/gibt ‘s ja einige Diktatoren, da denkt man sich, „okay, fühl‘n die überhaupt etwas?“. Ähm, ähm, was die eig‘ntlich vorhatt‘n, was die für Ziele, für mich is‘ es wichtig, weil, ähm, ich hab‘ ja genauso meine Ziele im Leb‘m. Und an einigen Person‘n, ähm, ka‘ man seine Ziele auch irgendwie w/bisschen personifizier‘n/vielleich‘, personifizier‘n is‘ vielleicht ‘n falscher Begriff, is‘ echt ‘n blöder Begriff nur irgendwie sich d‘ran richt‘n. Ich mein‘, ich richt‘ mich immer, ähm, gern an, an groß‘n türkisch‘n Vater, an Atatürk, ne (bestätigend)? Mustafa Kemal Atatürk, weil ähm er hatte sehr schöne, sehr, sehr ähm, humane, ähm, Ziele, finde ich. Weil ähm er hat eine riesen, ei/eine riesen Kultur einfach von heut‘ auf morg‘n einfach umgekrempelt. Er hat wirklich des umgekremp‘lt. Also es war so eine Kultur, dass Frau‘n einfach, hmm, einfach Handlanger von Männern waren, sie, sie musst‘n einfach die Arbeit mach‘n, mehr nich‘. Ich mein‘, ich glaub‘ sogar, die die Frau‘n hatt‘n des ehrere Wahlrecht in, in der Türkei, als, als, als die Deutsch‘n, glaub‘ ich. 1923 hat er ja die türkische, ähm, Demokratie eingeführt und die ha‘m da scho‘ des Wahlrecht danach gleich bekomm‘. Ja, und er hat des einfach um‘kremp‘l‘ alles, ne (bestätigend)? So von der alt‘n Kultur einfach ‘mal versucht so modernisi/und er hat auch vieles geschafft, ne (bestätigend)? Er ist zwar früh verstorb‘m, aber in seiner 16-jährigen Regentschaft hat er glaub‘ ich viel, viel geschafft. Und ähm, des nehm‘ mir gerne ‘mal als Ziel, weil es is‘ ja bei uns genauso, vor allem hier, wo ich jetzt lebe. Es is‘ ‘n kleines Dorf. Und (1s) der Viertel hier, wir sind alle hier eigentlich unter Türk‘n. Is‘ wirklich so. Im Umkreis von ‘m Kilometer oder so sin‘ echt fast nur Türk‘n

hier und (1s), ich bin auch sehr, sehr, ähm, türkisch aufgewachs‘n, wenn ich eh so nenn‘n darf, weil ähm, ähm (1s), es war halt so, ich bin auf, ich hab‘ es erste Mal deutsch gesproch‘n, glaub‘ ich, im Kindergart‘n bez/beziehungsweise **versucht**, es zu **lernen**. Weil ähm, ich beherrsch‘ auch die türkische Sprache sehr, sehr, sehr, sehr gut, aber die meist‘n, die wundern sich, wenn ich in die Türkei geh‘ und sage, „ich komm‘ aus Deutschland“, weil die merk‘n des gar nich‘. Und es is‘ auch eigentlich, ähm, finde ich, der Grund dafür, dass ähm die Türkischstämmig‘n hier, sin‘ ja überwiegend hier in den ganz‘n Kreis hier Türkischstämmige, irgendwie, irgendwie A/Arbeitern, die gekomm‘n sind damals, ähm, dass die einfach in dem, in unserem Kreis hier einfach nicht erfolgreich sind, weil es war‘n sehr, sehr wenige mit mir in, in höheren Schul‘n, also, also in höheren Schul‘n, es war **echt** so. Weil es sin‘ einfach kleine Städte und da sind s‘e halt unter sich, ne (bestätigend)? Und da hat meine Mum eigentlich ähm (1s) mir sehr geholf‘n, weil ähm, ich durfte den, ähm, Kontakt zu deutsch‘n Freund‘n pfleg‘n. Ich **durfte**. Ich sag‘ das echt so, „ich **durfte“**. Weil die meist‘n dürfen ‘s nich‘. Is‘ echt so, also es sin‘ die Kultur‘n, glaub‘ ich, so, ich weiß nich‘, wie die drauf sa/meine Mum war da sehr, sehr modern, also, was das anging und (1s) ich durfte seh‘n, was Weihnacht‘n is‘, ich durfte **seh‘n**, was Ostern is‘. Meine Mum hat uns immer Eier verteilt also, sie hat uns auch mit anderen Kultur‘n in Verbindung gebracht, dass wir einfach breiteres Blickfeld ha‘m für andere, auch für andere Kultur‘n, andere Religion‘n. Meine Mum hat uns nie gesagt, dass irgendwie, ähm, die die ähm die Bibel zu verabscheu‘n is‘ oder die christliche Religion und so, man muss sich immer erst ‘mal d‘rüber informier‘n und es von, äh, von der Sicht von anderen betracht‘n. Und (2s), desw/ich sprech‘ des an, weil ich einfach dadurch sag‘n will, dass ich eigentlich genauso, wie, wie der Ansicht von, von **Atatürk** bin, weil ich will einfach nich‘ auf ei‘m Stand bleib‘m, so wie ‘s jetzt hier die meist‘n sind, weil sie sag‘n „ich bin, ich bin in die, äh, ich bin in die türkische Kultur reingebor‘n, weil ‘s halt so is‘ hier und (1s) ich will ‘s beibehalt‘n.“ Okay, man, ich, ich will‘ s auch beibehalt‘n, ja, **aber** ich will auch off‘n für andere Sach‘n sein, über andere Kultur‘n, über moderne Kultur‘n, über, über andere Sach‘n, die einfach in dem Alltag jetzt selbstverständlich sind. So, wie ‘s jetzt ähm zum Beispiel, wenn irgendwie ein, ein, ein ‘ne Frau ‘nen, einfach ‘n Freund hab‘m will. Es is‘, es is‘, es sin‘, es is‘ echt so, also die meist‘n, glaub‘ ich, wenn sie irgendwie eine Schwester hab‘m, würd‘n sagen, „Nein, sie darf kein‘n Freund haben. Auf kein‘n Fall. Wenn schon, dann müss‘n sie heiraten.“ Ich bin nicht der Ansicht. Ich bin der Ansicht, wenn ein, wenn ein Mann das, ähm, genauso Recht hat, irgendwie ‘n Mädchen kenn‘nzulernen, hat ‘n Mädchen genauso das Recht ein Mann kenn‘nzulern‘n. Dadurch, ähm, finde ich, dass ich dem Ata/geg‘n Atatürk so ‘ne kleine Verbindung in mir seh‘ und, das hat sich aber echt so vielleicht entwickelt, dass dass meine Mum uns das einfach so verkörpert hat. Unsere Mum hat uns irgendwie vielleicht verkörpert, weil sie uns das einfach alles erzählt hat da. Ja. #00:15:38-0#

I: Sie hat da ‘ne sehr wichtige Rolle g‘spielt, oder? #00:15:41-1#

E1: Ja, **sehr** wichtige. Vor allem, sie hat uns ähm allein aufgezog‘n. Mhm (bestätigend). Sie hat sich sehr, sehr, äh, früh von ihr‘m Mann getrennt. Das sch/ zeigt auch eigentlich, dass sie ‘ne starke Frau is‘, weil in, in der türkisch‘n ähm, in der türkisch‘n Kultur is‘ es einfach, äh, nich‘ gang und gäbe, dass man sich vom

Mann trennt. Okay, jetz‘ langsam, glaub‘ ich schon, aber vor allem vor zehn, 15 Jahr‘n war ‘s nich‘ so. Da hatt‘n die meist‘n Frau‘n Angst und aber es zeigt halt, dass sie eigentlich ‘ne starke Frau is‘, ‘nen stark‘n Charakter hat. Und ja (1s), obwohl sie uns allein aufgezog‘n hat, war, hat sie uns **sehr** liebevoll aufgezog‘n. Also ich, mir hat gar kein Vater gefehlt, immer noch nich‘, weil sie einfach, wie/weißt du, ähm, sie is‘ immer bei uns mit Fußball spiel‘n ge/Fußball spiel/immer mitgegang‘n, alles mitgemacht, ja? Und da bin ich ihr eigentlich sehr dankbar. Ach, da is‘ mein Bruder. Und da, ich glaub‘, er is‘, er is‘ ihr auch sehr dankbar. Und (schmunzelt) (1s), das ähm versuch‘n wir jetz‘ dann auch, ähm, ihr irgendwann ‘mal zurückzuzahl‘n. Also, wenn ‘s nach mir geh‘n würde, ich also langsam hab‘ ich ‘ne and‘re Mei/ aber wenn ‘s früher nach mir gehen würde, also, also ich bin ja von der Realschule auf die FOS und dann hab‘ hab‘ so mein Abi nachgeholt. Ähm (3s), ich wollte eigentlich nach mei‘m Abschluss noch ‘n Realabschluss, obwohl ich ‘n sehr, sehr, sehr guten Abschluss hatte, ähm, aber und Geld verdienen, ich wollt‘ einfach nich‘ mehr. Und **sie** war ei‘ntlich der Grund, wieso ich ähm, dann **doch** irgendwie den Weg der Bildung noch ‘mal eingeschlag‘n habe, weil sie einfach ähm sich mit mir eingesetzt hab‘m und weil sie will, dass ich irgendwie ‘was aus mir mache, weil ich Potenzial habe. Ich mein‘, ich hab‘ ‘n Abschluss mit eins sechs. Also für die Realschule is‘ es schon, schon ‘n Brett find‘ ich. Also is‘ nich‘ ganz einfach, ne (bestätigend)? #00:17:25-4#

I: (Lacht). Wie findest du des heute da, also doch noch den [weiteren Bildungsweg eing‘schlag‘n zu hab‘m? #00:17:32-7#

E1: [Ja, ich ich, ja, ich, ich bin froh, dass sie, ähm, mich zur Hand gehalt‘n hat und und mich, mich geführt hat, weil ich hätt‘ ‘s bestimmt jetz‘ bereut. Und man kann auch nach ‘m Berufsleb‘n, nach ‘ner Ausbildung seine Wege einschlag‘n zur Bildung, aber ich finde, da wär‘ einfach ‘ne Trennung da, zwischen der Bildung und dem Arbeitsleb‘m, weil, man is‘ einfach drei Jahre lang im Berufsleb‘m, auch we‘ ma‘ ab und zu ‘mal in der Schule is‘. Aber, spätestens in der zwölft‘n Klasse in der FOS, in der elft‘n hab‘ ich ‘s nicht alles ernst genomm‘m, aber in der zwölft‘n hab‘ i‘ ma gedacht, „okay, jetz‘ bin ich froh“. Weil da war, es war ich dann auch, ähm, aus der Pubertät und ich hab‘ mich dann, des war so, ähm spon/des war so, ähm, ja spontan, es war so, ähm, keine Ahnung, von heut‘ auf morg‘n hab‘ ich mich dann einfach für **die** Sach‘n, die die ich irgendwie, ähm, gemacht hab‘, zum Beispiel für die Mathematik, ich war immer schon so Mathe, kleines, kleines Mathegenie. Ich hab‘ ‘s einfach gemacht, ich hab‘ nie gelernt, aber irgendwann hat ‘s mich dann interessiert. Ähm, ich hab‘ dann auch ‘mal nachgeschlag‘n, ich hatte nie was gemacht für Mathematik, ich konnt‘ ‘s immer leicht, ich fand ‘s einfach unnötig. #00:18:37-0#

I: (Lacht), des können ja die wenigsten sagen. #00:18:37-0#

E1: Ja. Und, es war dann aber so, ähm mich hat ‘s dann doch interessiert, ja, hab‘ mir ‘dacht, „die Bildung is‘ doch ‘was schönes“. Ich mein‘, ähm, es gibt eine

gewisse Zufriedenheit, find‘ ich, we‘ ma‘, we‘ ma‘ mehrere Sach‘n, we‘ ma‘ we‘ ma‘ die **Möglichkeit** dafür bekommt, ähm, Sach‘n zu erfahr‘n. Vor allem die deutsche Bildung find‘ ich eigentlich in **der** Hinsicht, also nich‘ jetz‘, woll‘ ma jetz‘ zu/Bei/ Geschichte abhak‘n, im allgemeinen Sinne, ähm, ich sag‘ ‘s ‘mal einfach ganz schlicht jetzt, sehr gut, find‘ ich, weil man hört ja auch einiges von ausländischen Studenten, we‘ ma‘ jetz‘ so Student‘n nehm‘ würd‘, dass es eigentlich nicht **so bald** is‘, der ganze Lehrplan und alles, aber, hmm, es is‘ einfach so, im deutsch‘n Staat kriegst du auch durch **Zweige**, wie zum Beispiel jetzt von der Realschule au/äh, auf die FOS die Möglichkeit einfach, dich weiterzubild‘n. Und, die meist‘n (1s) schätz‘n das, find‘ ich nich‘, weil die Bildung is‘ einerseits natürlich auch dafür da, dass du ‘n gewiss‘n Lebensstandard erreich‘n kannst, in der Zukunft. Aber ich find‘ langsam, dass das gar nich‘ mehr so wichtig is‘. Ich konnt‘ nie versteh‘n, wieso Professor‘n sich nie ‘n Porsche kauf‘n, obwohl sie sich ‘s leist‘n konnt‘n (I lacht). Aber langsam, langsam, ähm, krieg‘ ich da ‘n Verständnis dafür, weil man, w/je mehr man sich mit der Materie aussetzt, desto interessanter wird des und desto mehr will man wiss‘n und desto weniger weiß man auch ei‘ntlich. Des is‘ doch, hab‘ ich die Erfahrung gemacht, des hat ja, da gibt ‘s so ‘n berühmt‘n Spruch von von Dr. Albert Einstein, da hat er gesagt: „Du denkst, du hast Probleme mit der Mathematik? Ich kann dir versichern, ich hab‘ viel größere Probleme mit der Mathematik, als du.“, ja? (E1 und I schmunzeln). Also nich‘ nur jetzt zur Mathematik irgendwie. Es is‘, glaub‘ ich, bei dir genauso. Ich mein‘, man kriegt ja immer ‘n großes Horizont so an an Wiss‘n, ne (bestätigend) und man will immer mehr wiss‘n, ‘mal da und da und da. #00:20:24-0#

… (Smalltalk)

E1: Ja und ähm (2s), ich kann halt echt sag‘n, dass meine Mum mich da geprägt hat. #00:20:44-9#

I: Wie siehst du denn da so die, die Rolle der Schule? Also ich mein‘, du studierst ja jetzt wahrscheinlich mit dem Maschinenbau nix, wo Geschichte ‘ne Rolle spielt, oder? Aber so in der Schule hat ma‘ ‘s ja auf jed‘n Fall immer als Fach irgendwie dabei. Ähm, du hast vorhin schon ‘mal an‘gsproch‘n, dass es da ähm vielleicht scho‘ ganz gut wäre, we‘ ma‘ auch ‘mal ‘was über, also wenn **du** zum Beispiel auch ‘was über deine Wurz‘ln dort erfahr‘n hättest oder auch deine, deine Kolleg‘n in der Klasse da ‘mal ‘was d‘rüber hör‘n. Kannst du, ähm, vielleicht ‘mal so paar Stichpunkte geb‘m, was du da wichtig findest? Also ganz konkret, was da, [was du dir wünsch‘n würdest, dass da vielleicht ang‘sproch‘n wird, auch wenn du jetzt vielleicht so an die jüngere türkische Generation denkst. #00:21:26-3#

E1: [Ok, ganz konkret. (2s). Ähm, ok. **Angesprochen**, ähm. Also soweit, also nach mei‘m Wiss‘n, geht die deu/zum Beispiel, man kennt ja, ich mein‘, ähm, ich schreib‘ jetz‘ ‘mal ‘n anderen Punkt an, äh, man will ja, ähm, wenn schon um ‘s Mi/um Migranten geht bei deiner Arbeit, ähm, die Integration von ausländisch‘n Mitbürgern. Des is‘ ‘n riesen Thema immer noch. Ähm, es is‘ ja so, dass man will, dass die Ausländer, ich sag‘ einfach ‘mal „Ausländer“, sich gut einbürgern hier.

Manche schaffen ‘s ja auch. **Aber**, ich finde, dass die Rate, die Rate is‘ ja immer noch hoch, die, es schlägt einfach, viell/is‘ es einfach so. Ich, da hast du eigentlich, also find‘ ich deine Arbeit sehr interessant, weil ähm es is‘ ‘ne **riesen** Rolle, die Schule is‘ ‘ne ries‘n Rolle im Leb‘m eines Menschen und is‘ pflichtig, da schlägt jeder den Weg ein, **muss** jeder ‘n Weg einschlag‘n. Also es is‘ pflichtig, man kann da nichts tun. Und, ähm, wenn man schon will, dass man sich gut integriert, ich mein‘, dann nimm‘ halt ‘mal, was weiß ich, von den Albanern oder von den Türk‘n oder von den Italienern, die hier sind, okay, v/d/von den‘n erzählt ma‘ ja auch, nich‘ viel, aber schon ‘n bisschen ‘was. Aber, was gibt ‘s denn noch für welche? Russ‘n, okay, Russ‘n erzählt ma‘ auch vieles, aber eher von der Kontraseite. Ähm, des will ma‘ dann halt, ähm, ich find‘, ähm, da, äh, kennen sie halt irgend‘was von ‘ner, von ‘ner deutsch-türkisch‘n Beziehungen irgend‘was da, irgend‘was dadurch jetz‘. Damit vielleicht, ich sag‘ ‘mal Kind oder ‘n Jugendlicher in der, in dem, in der Pubertät oder zuvor, einfach ‘n Kind, einfach ‘ne Beziehung oder ‘ne Beziehung einfach zwisch‘n, zwischen ähm der deutsch‘n Kultur und der türkisch‘n Kultur erfahr‘n kann. Ich mein‘, die deutsch/ ähm, türkisch‘n Beziehungen bezieh‘n sich schon, ähm, ich glaub‘, die Anfänge war‘n irgendwann im im elft‘n, zwöflt‘n Jahrhundert, weil es is‘, ähm, deutsch-römische Reich, glaub‘ ich, war ja unter den Römern, aber des deutsche große römische Reich oder wie es hieß, ne (bestätigend)? Ähm, damals mit den Seldschuk‘n, des war‘n ja Türk‘n. Und damals, ähm, es is‘, glaub‘ ich nich‘ so sicher, ich weiß jetzt auch nich‘, welche Quell‘n des war. Ich hab‘ des irgendwo ‘mal, äh, mit aufgefasst. Ähm, dam/damals, äh, hat ‘s, hat ja alles schon begonn‘n und spätestens im 18. Jahrhundert. Ich mein‘ ähm, da, hat ja Tür/äh, die Türkei sehr gute Beziehungen mit Preuß‘n und alles gehabt. Es gibt ja zum Beispiel im, ähm, Andenken von, von Baron Bey, ha‘m s‘e den damals genannt, des war der, des war ‘n General, Offizier, glaub‘ ich, irgendso‘was, irgendso‘was war des. Ähm Helmuth von Moltke hieß der. Er war irgend‘was um kurz v/kurz vor 1900 war des auch, 1860, 65, irgendso‘was um den Dreh, ähm, hat er zum Beispiel die osmanische, ähm, Armee, ähm, reformiert und damals, es gab ja schon im 17 um äh, genaue Datum weiß ich glaub‘ i‘, 1761 war des erste deutsch-türkische äh Bündnis und danach, ähm, also kurz, äh 1890, glaub‘ ich, kurz vor neunz/also im 19. Jahrhundert, ähm, also kurz v/Beginn im erst‘n Weltkrieg gab ‘s ja dann auch die, die erst‘n Verträge mit den Handelsrout‘n und alles, ne (bestätigend)? Und ich glaub‘, des hieß sogar sogar ‘n **Freundschaftsvertrag**, ne (bestätigend)? Ich mein‘ des is‘, es sagt viel aus, ich mein‘, allein, wenn du im Unterricht jetz‘, einfach ‘mal ‘n Thema einschlägst, deutsch-türkisches Bündnis, ja? Und dann kommt der Begriff „Freundschaftsvertrag“, ja? Also, ähm, man fasst ja einiges auf äh, obwohl man nich‘ weiß, was man auffasst. Also alles im Unterbewusstsein, wenn jetzt ein Kind hört, dass es ‘n **Freundschaftsvertrag** is‘, Freundschaft is‘ ‘n gr/großer Begriff, is‘ ‘n **riesen** Begriff, is‘ **sehr** starker Begriff. Ich mein‘, das prägt sich bestimmt irgendwo ein. Das wär‘ vielleicht dann irgendwie vielleicht doch, hmm, ähm/ #00:25:19-0#

I: /Ja, aber des heißt, des **fehlt** [komplett in der Schule. Darauf wird nicht eingegangen. #00:25:22-5#

E1: [Des **fehlt**, gar nicht, also gar nicht, also. Ich weiß, ich weiß nich', äh, ob ich, hoffentlich, recht, vielleicht erinner' ich mich falsch. Ich mein', man fängt ja an mit den Ägyptern, mit der Vorzeit und alles. Später zu den **Griech'n** und zu den **Römern** und dann fängt 's an mit dem Mittelalter und später dann, glaub' ich, was kam dran, Mittelalter, Barock und m/die Moderne und, was weiß ich, und dann die, ja, aber irgendwie hab' ich nie was von, äh, deutsch-türkisch'n Beziehung'n gehört. Nie, wirklich nich'. Ich hatte sogar, ich hatte sogar damals auf mei'm G'schichtsordner hatt' ich eine deutsche Flagge gemalt nur mit 'nem Halbmond und mit 'nem Stern. #00:26:02-6#

I: [Die Kombination sozusagen. #00:26:02-6#

E1: [Und damal/ja, ja, ja, ja. Und damals hat mich mein Lehrer ausgefragt und des fand ich sehr, sehr böse von ihm und ich bin, er hat mich abgefragt, er hat, ich ha/ ich musste mein Ordner mit vorbring'n, er hat die Fahne geseh'n und da hab' ich gesagt, ähm, ähm, was diese Fahne ähm, ausdrück'n solle, da hab' ich gesagt, „naja, es soll so ausdrück'n, dass ich, ähm, einfach ein, ei/türkische Wurz'ln habe, aber mich genau/aber genauso mich als Deutscher fühle, weil ich hier gebor'n bin und ich lebe". Und dann hat der ganz dreist, er hat mich zwar, er hat zwar nicht direkt mir ins Gesicht, aber er hat gesagt, ich solle das weg mach'n, weil es so eine Fahne gar nicht gäbe. (2s). Ja, also, er hat, er hat mir, er hätt' mir genauso sagen können, „bist du bescheuert, wei/sowa/jen/das, was du fühlst is' eig'ntlich 'n Dreck", ne (bestätigend)? Wenn ich das so sag'n darf, also das is' auch 'n, das, aber langsam is', ich weiß nich', ob 's noch so is'. Des war auch der Grund, wieso ich eigentlich den Weg der Realschule eingeschlag'n habe. Ich hatte den Schnitt für 's Gymnasium, nur ich hatte den, ähm es is' ja wichtig auch in der Grundschule der päda/äh, die pädagogische, ähm, Seite, hier so und meine Lehrerin hat sich dafür entschied'n, dass ich nich' bei der Tür bis für 's Gymnasium, obwohl ich eigentlich scho' bereit wär', also. #00:27:18-8#

I: Ganz schön krass, [dass des die Lehrerin entscheidet. #00:27:20-0#

E1: [Ja, meine Mum war auch drin bei ihr und sie war da schon 'n bisschen rechts orientiert. Damals schon. Also ich will der jetz' hier keine Vorwürfe mach'n blöde oder so, aber/ #00:27:32-9#

I: /Hört ma' leider immer wieder (lacht), [we' ma' mit den Leuten spricht. #00:27:31-0#

E1: [Ja, es is' so, aber **langsam** legt sich des, glaub' ich, nieder. Also irgendwann hat ihr Mann dann, is' dann noch weiter gegang'n und hat mich dann auch noch beleidigt gehabt und er wurde auch glaub'/ #00:27:43-0#

I: /Der von der Lehrerin? #00:27:43-0#

E1: Mhm (bestätigend). Der war auch Lehrer. Wurde dann auch suspendiert, weil wir da, meine, meine Mum sa/ganz ob‘n gegang‘n is‘. Also es war‘n scho‘ so Probleme, aber ich mein‘, ich konnt‘ mich auch so hocharbeiten. Da will ich jetz‘ den deutsch‘n Staat keine Vorwürfe mach‘n. Is‘, die versuch‘n **echt** des beste daraus zu mach‘n. Es is‘ nich‘ einfach. Vor allem gegenüber eine Kultur, die sehr, ähm, ich sag‘ ‘mal, ähm sehr, sehr, ähm, einfach stolz über, über, sehr stolz über ihr Vaterland is‘, ne (bestätigend). Es is‘ so, es is‘ so. Ähm. #00:28:16-0#

I: Aber da gibt ‘s ja bestimmt gute Gründe auch dafür, oder? Warum du zum Beispiel stolz bist auf dein Vaterland. #00:28:22-7#

E1: Ja, ähm, es is‘ halt des, dass, äh, man hört ja, also man, man könnt‘ ‘s ja nie, man hört ja, dass man ähm mit Bauern und was weiß ich, mit Frauen was weiß ich gegen zwei, drei Weltmächte eigentlich angekomm‘ is‘. Mi/man war eine mitt‘n i/de/ Nacht und des mit Bauern, mit a/Stöcken und was weiß ich gegen zwei Weltmächte angekomm‘, ne (bestätigend)? Und so‘was macht ein‘ stolz. Und, es is‘, m/man is‘ sehr national eigentlich in der Türkei. Man is‘ nich‘ rechts, des, des es behaupt‘n viele zwar, aber es is‘ nich‘ so. Aber man is‘ einfach national. Ich, ich find‘ den Begriff national eigentlich ähm schade, dass die meist‘n des auf die Rechtsszene bezieh‘n. Es is‘ einfach nich‘ so. Ich sag‘ auch/ #00:28:59-1#

I: /Was bedeutet er denn für dich? Also wie wie würdest du ihn denn abgrenzen von/ #00:29:04-7#

E1: /Ich würde ihn ähm so abgrenz‘n, dass ähm, ich find‘ einfach, wenn ich, ähm, einfach national wär‘, also, ich dazu, ich fühl‘ mich dann dazu einfach zu mei‘m Land sehr ähm, äh, bezog‘n. Ich kann mich, weiß nich‘, äh, ich verkörper‘ mich einfach mit mei‘m Land. Ich bin sch/ich bin einfach stolz, ich bin nich‘ stolz, weil mein Land, was weiß ich, irgendwie irgendwelche Mensch‘n getö/ich glaub‘ dann wär‘ ich nich‘ stolz. Aber ähm ich mein‘, wie schon gesagt ähm über geschichtliche Ereignisse zum Beispiel, ja, man is‘ stolz d‘rü/und ich bin einfach national, **weil** ich ähm einfach, ich weiß nich‘ wieso, ich kann ‘s dir nicht erklär‘n, aber ich einfach eine gewisse Verbindung zu mein‘n Wurzeln auch, zu mei‘m Land empfinde. Wenn ich in mein Land reise dann und wenn ich wirklich, ich, ich muss nur ‘n Fuß d‘raufsetzen und es komm‘ Gefühle hoch. Ich weiß es nich‘, also ich kann ‘s nich‘ erklär‘n, aber es sind einfach Gefühle da und dafür ähm bin ich auch national und ähm denk‘ mir, was wäre, ich denke nich‘ in der Zeit, aber dann würd‘ ich auch gern meine Pflicht für mein‘ Staat tun. Aber genauso auch für Deutschland, **weil** ähm, ich, ich ähm, es is‘ ja so, ähm, die deutsche Geschichte in der Zweiten, im Zweit‘n Weltkrieg die Rolle von Deutschland war ja nicht so blendend, ne (bestätigend) und des is‘ eigentlich auch der Grund, wieso die meist‘n deutsch‘n Bürger eigentlich nich‘ off‘n sag‘n könn‘n, dass sie stolz beziehungsweise sehr national sin‘. Weil des

missverstand'n wird, ja? Es hi/hat sich einfach so eingeprägt in die Lebensweise, ja? Ich find' das gar nich' schlimm, ich sag' 's auch zu mein'n deutsch'n Freund'n immer, ähm, „Es is' fei nich' schlimm, wenn du über, äh, wenn du stolz auf dein, auf dein, auf dein, auf dein Land bist, also. Ich mein', dein Land hat vieles vollbracht, ich mein', es gibt, es is' 'n einziger Mann der vieles ähm (1s) ja, weiß nich' verwickelt hat, ne (bestätigend)? Aber/ #00:30:57-5#

I: /Aber fällt dir des/ #00:30:57-5#

E1: /Es is' 'n starkes Volk, das sich wieder aufgebaut hat. Darauf ka' man zum Beispiel stolz sein. Ähm es hat auch and're Kulturen wieder akzeptiert hat und langsam wieder, ähm, einfach wieder langsam zur Weltmacht eigentlich wieder hochwächst, ja, aber nich' im schlecht'n Sinne, im **guten** Sinne. Man sehe hier die ganz'n, ganz'n Hil/äh/Hilfspakete, die größt'n komm' aus Deutschland, ja? Ja? Okay, es is' ja zwar 'n Euro, äh, es is' 'n Bündnis mit Eur/mit Europa, aber ich mein', Europa kannst du genauso au/als Deutschland betracht'n. Ja, die EU kannst eigentlich auch Deutschland betracht'n, is' is' meine Meinung, weil es is', hmm, also man könnte bestimmt zehn Länder zusammenramp'ln und die wär'n vielleicht irgendwie gleichgültig mit Deutschland, also was von, von der Macht her, angeht. Und es is' keine Macht, die sie, ähm, zu schlecht'n Taten umsetz'n, sondern eher zu gut'n Tat'n. Ja, desweg'n f/find' ich einfach, dass man, dass genauso Deutsche auf ihr, f/ihr Land national stolz sein könnt'n wieder. Ja. #00:31:55-3#

I: Ja, ja. Aber des fällt dir auf zum Beispiel bei deinen Freund'n, dass des denen schwerfällt? #00:31:58-6#

E1: Es fällt ihn'n schwer, sehr schwer, ja. Ähm (2s), aber langsam wird das auch besser, weil es war ja so, wenn jetzt, ähm, die türkische Nationalmannschaft irgendwie 'en Erfolg hatte, dann sin' **alle**, wirklich alle von von sieb'm bis 70, sin' alle rausgerannt mit ihr'n Autos eingestieg'n und die ganz'n Städte blockier'n mit ihr'n Autos und gejubelt, ja? Es war as/es is' immer noch so, ja? Man is' stolz, man freut sich, ja und man lässt einfach die Euphorie raus, indem ma' feiert drauß'n, ne (bestätigend)? Es war damals z/Beispiel bei, bei Deutsch'n nich' so. Ich weiß nich', ob du dich noch erinnern kannst, aber langsam, langsam, langsam is' es auch so. Langsam, langsam wird 's, ich find 's auch nich' schlimm, wenn irgendwelche dann rausgeh'n und ihre deutsch'n Fahnen rausfi/ich mein', man is' **eh** in dem Land, ich könnt' **genauso** 'ne deutsche Fahne nehm', ja? Dann geh' halt 'mal raus, und f/ schwenk' 'ne deutsche Fahne raus, aber ich bin mir immer noch sicher, wenn jemand 'ne deutsche Fahne raushängt, dass er denkt, er is' 'n Nazi, gibt 's immer noch welche, gibt 's auch immer noch welche. Also man is', die ganz/aus/genau, sie sin' auch nich' ganz die Unschuldig'n, ja? Ähm aber, man s/also es fehlt dir langsam besser au', ich sag' 's einfach so, man, man kann da langsam stolz auf ihr, auf das Lan/'ch mein' es is' die Leistung einer Nationalmannschaft, ja? Okay? Und (1s), ähm, dann geh' halt 'mal raus und feier 's ab, ja, ich mein' du lebst hier, du, ähm, feierst und drückst die Daum' für die, auch wenn du 's vielleicht nich' zeigst,

ja? Kannst auch ‘mal deine Euphorie rauslass‘n und rausgeh‘n, ne (bestätigend), ich find‘ ‘s auch nich‘ schlimm. Langsam wird ‘s auch ei‘ntlich besser. War früher nich‘ so. Weil man halt einfach nich‘, ähm, man war gezwung‘n einfach die Klappe zu halt‘n, wenn ich des so nenn‘n darf. Aber nich‘ irgendwie von, von, aber es so, äh, nich‘ irgendwie durch Gerede I/sondern wirklich von distrikt von anderen Ländern, von anderen Großmächt‘n. Des heißt im Osten oder ganz, ganz in andere Kontinent‘n, ich will jetz‘ kein‘ nennen, dann wirst du wahrscheinlich auch wiss‘n, wen ich mein‘, ne (bestätigend)? Ähm, natürlich auch die westlich‘n Mächte da ‘üben. Die in/die kleine Inseln da. Äh (lacht), es war einfach so, die wurd‘n unterdrückt. Das deutsche Volk wurde unterdrückt und es wurde einfach, die wurd‘n dazu gewzung‘n, die Klappe zu halten, find‘ ich. Und weil langsam wird ‘s ja ei‘ntlich besser, weil die, man, man sieht ja, Deutschland s/also Deutschland selbst geht ‘s gut und sie helf‘n ander‘n Ländern. Des heißt, wir wachs‘n, ich sag‘ einfach ‘mal „wir“, weil ich mich genauso als Deutscher seh‘, ja, wir wachs‘n langsam in die Rolle ein, hmm, in die Rolle des Gut‘n wieder ein. Ich mein‘, des ganz/der ganze, ich mein‘ des Volk kann eh/also darf des Volk muss immer unter irgend‘was leid‘n, obwohl ‘s nich‘ kann, ne (bestätigend)? Aber **ich**, allgemein, find‘ des, ähm, ähm, deutsche Volk eigentlich auch, ähm, sehr stark. Von, von, von der Kultur her und alles auch, aber es wurde halt alles ‘n bisschen erschüttert durch den Zweiten Weltkrieg, ja? #00:34:53-2#

I: Wem drückst du denn die Daumen, wenn Deutschland gegen Türkei spielt (lacht)? #00:34:55-7#

E1: Wenn ich off‘n sag‘n kann, dann eh‘r, ehrer Türkei. Ähm, ich weiß nich‘ wieso, obwohl ich hier aufgewachs‘n bin, hier, ähm, mein‘ deutsch‘n Fußball kenn‘ngelernt hab‘, man is‘ ihm ja, ich weiß nich‘, ob du dich mit Fußball auskennst? #00:35:08-5#

I: (Lacht). Hmm, naja. #00:35:08-5#

E1: Nich‘ so. Aber es gibt einfach nich‘ nur ‘n Begriff Fußball, sondern, ähm, es gibt verschiedene Fußballtypen, ja? Also nich‘ nur Fußballtyp‘m irgendwie nich‘ die strikt Theorie, man kann das und so lern‘n, sondern ähm jedes Land hat seine eigene Spielweise. Es is‘ einfach so, ja? Die Italiener, die die spiel‘n ganz anders, wie die Deutsch‘n, ja? Aber ich find‘ des Deutsche des is‘ eher eher ‘n sehr, ähm, taktisch sehr gut aufgebaut und ich hab‘ des, ich hab‘ ‘es deutsche Fußball hier kennenlern‘n dürf‘n und hab‘ auch ähm in deutsch‘n Teams gespielt und natürlich drück‘ ich auch die Daum/Daum‘m für Deutschland, ja? **Aber** ich weiß nicht, da ist dann trotzdem die Bindung zu mei‘m Heimatland äh größer als zu dem, also zu meiner zweit‘n Heimat, ja, zu meiner zweit‘n Heimat. Ich weiß nich‘, wieso, also es gibt da keine bestimmt‘n Gründe dafür, es is‘ einfach so. #00:36:01-1#

I: Darf ja auch so sein, oder? #00:36:02-7#

E1: Darf ja auch so sein, ja. Find‘ ich auch nich‘ schlimm, ich mein‘. Aber ich bin auch dann nich‘ ähm ganz, ganz traurig, wenn Deutschland ge/ich mein‘, wenn Deutschland in der Türkei spielt, dann kann ‘s einfach nur ein‘n Gewinner geb‘m für mich. Es is‘, es is‘ einfach so, aber der eine Gewinner wird mich halt dann trotzdem zu euphorisier‘n als der andere, aber trotzdem sin‘ des dann zwei Gewinner für mich. Ich war im Halbfinale in Europameisterschaft in zwei sechs, glaub‘ ich. Ja? Da hatt‘ ich dann, des war kurz vor mein‘ Abschlussprüfungen, glaub‘ ich, ja. Ja, da ha‘m wir verlor‘n, aber natürlich auch gewonn‘n (E1 und I lachen). Es war ‘n knappes Spiel, ja aber auch sehr ausgeglich‘n, ja. War ‘n gutes Spiel von beid‘n Seiten, ja, aber ähm, noch so ‘n kleines Thema, wenn zum Beispiel sich türkischstämmige, ähm, Spieler sich für neu/deu/für die deutsche Nationalmannschaft entscheid‘n wie der Mesut Özil jetzt oder der Gündoğan, spielt ja auch sehr gut bei Dortmund. Ähm, einige ha‘m sich für die Türkei entschied‘n wie der Nuri Șahin, ähm, ich wär‘ auf beid‘n Seit‘n bei kei‘m böse, weil einerseits, ähm, respektiert man ähm die DFB sag‘ ich ‘mal, den Deutsch‘n Fußball-Bund, we‘ man einfach reingebor‘n is‘, ähm, dadurch eine bestimmte Karriere erreicht hat. Vielleicht hätte d/er, diese Person sie in der Türkei nie erreicht, ja? Man kann ‘s ja nie wiss‘n und vielleicht der Respekt gegenüber und man is‘ einfach eingewachs‘n in das deutsche System, dass man dann eher in Deutschland spiel‘n will. **Aber** ich würd‘ ‘s auch nich‘ schlimm find‘n, wenn sich dann wieder **doch** jemand sagt, „Naja, ich entscheid‘ mich doch für mein Heimatland, weil ich mich dazu eher gebund‘n fühle“. Also, ich find‘ ‘s von beid‘n Seiten her nich‘ schlimm und ich find‘ ‘s auch schön, wenn ähm die deutze/deutsche Nationalmannschaft so multikulti is‘, ja? Des, die deutsche Nationalmannschaft is‘ einfach ähm die Verkörperung von ganz Deutschland, find‘ ich. Es is‘ ‘n sehr gutes Beispiel, ja? Es is‘ multikulti, es sind überwiegend ähm Deutsche natürlich, aber es sin‘ auch, äh, andersstämmige ähm Fußballspieler da, ja? Die sin‘ deutsch eingebürgert, aber stamm‘ von Spanien oder von der Türkei oder, was weiß ich, irgendwie aus Afrika irgendwelch‘n Ländern, ja? Aber sie spiel‘n für Deutschland, ja? Und desweg‘n, des is‘ die Verkörperung, des is‘ einfach die, ähm, des perf/die Perfektion von Deutschland so, wie sie sein sollte, ja? Sie sin‘ einfach ‘n Team, find‘ ich ‘n Team. So sollte, also langsam, ich denk‘ ‘mal, in in 20, 30 Jahr‘n, wenn irgendwelche Idiot‘n es nich‘ verhindern, wird auch Deutschland langsam die Perfektion erreich‘n, ja? Dass dann wirklich jeder dann einfach **ein** Team is‘. Dass keiner sich irgendwie ausgliedert, weil er aus ‘ner anderen Landes, genauso auch nich‘ die, die hier leb‘m, ne (bestätigend)? Es gibt auch welche, die Deutsche ausgrenz‘n. Es is‘ so, es is‘ so, ich hab‘ ‘s auch mitbekommen, ja? Es wurd‘n auch Deutsche ausgegrenzt, also in größeren äh ausländisch‘n Grupp‘n zum Beispiel, ja? Es gi/es is‘ einfach so. Aber natürlich ähm, weil sie auch mei/vielleicht auch ausgrenz‘n, des ka‘ ma‘ ja nie wiss‘n. Aber ich finde langsam wächs/wachs‘n wir zu ein zu ein großen Team. Ich hoff‘ ‘mal, dass ich das miterleben kann. #00:39:10-4#

I: Naja, 20, 30 Jahre. Wenn des wirklich so schnell geht, dann auf jeden Fall (schmunzelt). #00:39:12-4#

E1: Ich weiß es ja nich‘, ne (bestätigend)? Ich weiß es ja nich‘, also, ich mein‘, die Geburtsrate von, von Deutschstämmig‘n wächst, äh sinkt ja immer weiter, ja, bis zu

null sieben oder null acht oder so, der letzte Stand, ich weiß nich', also ich weiß nich', also ich weiß nich', ne (bestätigend) (lacht)? Ja, ja. Aber ich mein', ähm die, die hier leb'm, die sin' ja auch irgendwie, wenn man 's ganz ganz, ähm, strikt nimmt, sin' s'e auch eigentlich nich' irgendwie **ein** Volk. Also es sin' ein Volk in dem Sinne, dass sie in 'nem gemeinsam'm Land leb'm, ja? Und dieselbe Sprache sprech'n, nur, die ha'm bestimmt genauso andere Vorfahr'n. Es, es, es, Menschen gibt 's so'was, von tausenden Jahr'n, jeder hatte 'mal irgendwie 'ne Kreuzung, ja? Keiner kann sag'n, dass er **rein** irgend'was is'. Ja? Des kann keiner behaupt'n, des **kann** keiner behaupt'n und ich würd' 's toll find'n, wenn einfach die Leute hier sagen, „We' ma' hier lebt, is' ma' einfach **ein Volk.**", weil es is' einfach so, man spricht dieselbe Sprache, man versucht sie zu sprech'n, auch we' ma' 's nich' perfekt kann, weil ma' einfach, äh, in sei'm jüngeren Jahr'n irgendwie 'ne, andere Sch/mit 'ner anderen Sprache aufgewachs'n is', aber man versucht 's zu lern'n, ja? Man is' einfach ein Volk, weil ma' in demselben Land lebt, weil man im gleich'n Lad'n einkauf'n geht, weil man dieselben Straßen betritt, dieselben auf 's, auf denselben Straß'n ähm Auto fährt, auf den, was weiß ich, 'n gleich'n, ähm, Parkschein krieg'n oder, was weiß ich, 'n Strafzettel krieg'n. Es is' einfach ein Volk, ja? Und es is' einfach zurzeit so, immer noch nich' ganz, dass es einfach viele so seh'n. Ich **seh'** 's zwar so aus mein'n Augen, aber ich würd' 's toll find'n, wenn es einfach alle einseh'n würd'n. Ich weiß, ich weiß nich', ob das zu, sich zu 'nem Guten wend'n wird, aber ich bin guter Dinge. #00:41:03-7#

I: Gut. Ja. (2s). Du hast vorhin scho' 'mal Atatürk an'gsproch'n. Ich wollt' noch 'mal nachfrag'n, ob ähm, also, wenn 's so um Geschichte geht, gibt 's ja auf der einen Seite wichtige Personen, wie zum Beispiel, dankeschön (Anmerkung der Interviewerin: bezieht sich auf den Tee, den E1 einschenkt). Atatürk ähm, aber auch vielleicht wichtige, äh, zeitliche Epoch'n oder ähm wichtige Ereignisse. Gibt 's da irgend'was, was du so besonders wichtig findest, wo du auch sag'n würdest: „Ja, [des find' ich scho' wichtig, dass ich des weiß"? #00:41:34-6#

E1: [Ja, besonders, hmm, besonders wichtig find' ich ähm, ich bin ja jetzt, ähm, hab' den Weg der Naturwissenschaft eingeschlag'n und Naturwissenschaft is' ja einfach, dass man Sach'n 'rausfind'n will und kann und es versucht, ja? Ähm, es sin' sehr, sehr riesige Aspekte eigentlich, find' ich, das wiss'n die meisten einfach nich', die ersten Fünde, archäologischen Fünde, alles mit äh Troja und ähm hier, scheiße, Begriff vergess'n. Auf jed'n Fall, hmm, es wurd' sauviel in der Türkei gefund'n, aber auch **nur**, weil des Osmanische Reich ein'n Bündnisvertrag mit Deutschland hatte. Das heißt (1s), die Türkei hat sich politisch, hmm, was sich erst 'mal so, ähm, militär/militärisch an sich, ähm bezieht, sich erst 'mal zurückgehalt'n in Deutschlan', aber ha'm gesagt, „wir mach'n euch, mit euch 'n Bündnis über wirtschaftliche Aspekte, kulturelle Aspekte, das heißt, schickt uns halt 'mal eure, ähm, erfahrenen, entwickelteren Ingenieure oder Archäolog'n und Wissenschaftler, damit ihr hier mit unseren heimisch'n, äh, Forschern ähm Sach'n entdecken könnt vielleicht", ja, und es is' auch danach gescheh'n. Es wurd'n **riesige** Funde in der Türkei gemacht. Sehr, sehr, sehr große Weltereignisse wie jetzt Troja und alles, ne (bestätigend), versucht hab'm und was weiß ich da alles da hint'n, ne (bestätigend), und die Amazonas lieg'n ja auch irgendwo im Schwarz'n Meer da oben, ne

(bestätigend)? Es wurde alles entdeckt, weil einfach eine Beziehung war, ein Bündnis. Man sagt ja immer ähm ein, hmm, einfach ein so, so Heu, ne (bestätigend), sag‘ ma‘ Heu, ja? Ein einzelner Ha/was is‘ das? #00:43:16-5#

I: So, Halm? #00:43:16-5#

E1: Ja, so ‘n Halm, ja so ‘n so ‘n Heuhalm kannst du leicht zerbrech‘n, aber wenn du 20, äh, 20 Stück zusammenhältst, versuchst zu brech‘n, dann geht das nich‘, weil ‘n Zusammenhalt is‘. Das heißt, sie ha‘m zusammengehalt‘n, ja? Und ha‘m dann Sach‘n entdeckt, aber natürlich auch, weil die, ähm, türkische Fo/äh die deutsche Forschung schon v/weit entwickelter war, ja? Sie hatt‘n bestimmt, ähm, bessere Mittel dazu und natürlich auch ‘n Wiss‘n dazu, wo sie zu such‘n müss‘n vielleicht und was sie genau mach‘n müss‘n. Hmm, welche, hmm, welche, welche Taktik‘n sie eingeh‘n müss‘n, damit sie vielleicht die Funde nich‘ beschädig‘n und alles und es war auch sehr erfolgreich, damals. Find‘ ich ‘n **ries‘n** Aspekt, den ma‘ ansprech‘n **könnte,** weil we‘ ma‘ jetz‘, ähm, sacht, dass ähm (1s) Deutsch‘n irgendwann ‘mal im 18., 19. Jahrhundert irgend‘was in der Türkei **entdeckt** hab‘m, ja? Die ha‘m einfach ‘was in der Türkei entdeckt, damit könnte ma‘ jetzt erst ‘mal die, hör‘ ma‘ ‘mal, ich, ich beziehe mich ‘etz‘ erst ‘mal nur auf Türk‘n, ja? Die könnt‘n dann stolz d‘rauf sein, dass in ihr‘m Land irgendwie ‘was entdeckt wurde, es is‘ ähm, das is‘ geschichtlich eigentlich ‘n sehr, sehr wertvoller Ort is‘, ‘n Fleck is‘ und aber, dass es von **Deutsch‘n** entdeckt wurde. Das heiß‘, es is wieder ‘n Bündnis da, ja? Es is‘ wieder so ‘ne Beziehung da, okay? Könnt‘n sich wieder verko/dann würd‘n sich sagen, „Hey cool, in mein‘ Land wurd‘ ‘was entdeckt, aber **Deutsche** ha‘m des verwirklicht“. So, wenn jetz‘ die Deutsch‘n net wär‘n, dann könnt‘ alles bei mir sein, aber trotzdem hätt‘n wir sie nich‘ entdeckt. Na also super, da sin‘ doch die Deu/da würd‘ ‘n kleines Kind sag‘n: „Hey cool“, ja, würd‘ einfach ‘mal ‘n Begriff, „Cool“ würd‘n sie sag‘n, ne (bestätigend). „Ah, des is‘ ja cool, dass bei uns ‘was is‘ und die Deutsch‘n des entdeckt ha‘m.“ Wieder so ‘n kleiner Lin/ genauso die ganz‘n, es gibt sauviele ähm, Gedenkmale und ähm Statuen in, in, in der Türkei über deutsche Wissenschaftler und und Militärsleute wie zum Beispiel dieser ähm Baron Bey, wie s‘ ihn genannt ha‘m, dies‘n, ähm, Graf von Moltke, dies‘n Helmuth von Moltke, ähm in Tarabya-Park, gibt ‘s da ‘n ries‘n Denkmal über ihn und ich mein‘ die japanisch, die Japaner, wennste frägst, die wiss‘n des bestimmt, weil überall wo sie sin‘, „ja ich war auch scho‘ ‘mal da,“, ja, äh, ‘es erste, was du siehst, sin‘ irgendwie, ich will jetzt nich‘ Jap/aber ich glaub‘, sin‘ meistens immer Japaner, ich glaub‘ schon, also so Asiaten, ja? Genau, siehste immer erst ‘mal ‘ne Gruppe, die fotografieren, zack, zack, zack, dann musste erst ‘mal sag‘n (lacht)/ #00:45:41-2#

… (Smalltalk)

E1: Ich mein‘, ähm, des is‘ ‘n wichtiger Aspekt, weil man kann sag‘n, „Guck ‘mal, es wurd‘ schon vor uns‘rer Zeit, ge/es wurd‘n schon vor uns gewisse Beziehungen gepflegt.“ #00:45:57-3#

I: Ja, also des würde zeig‘n, dass des net nur jetzt Relevanz hat in der, in der Gegenwart, sondern ähm sch/eigentlich viel länger ‘ne Verbindung besteht, oder? #00:46:09-7#

E1: Mhm (bestätigend). #00:46:09-7#

I: Was ja dann (2s). Warum wär‘ dir des wichtig für die heutige Zeit, was, was glaubst du würde, also angenommen, ma‘ würde des zum Beispiel auch in der Schule ‘mal erzähl‘n. Was könnte des ändern für die Leute? (1s). Od/für die Schüler (schmunzelt)? #00:46:24-4#

E1: Was es ändern könnte? Genauso auch für die deutsch‘ Bü/äh, deutsch‘n Schüler, ne (bestätigend)? Mhm. Hmm, vielleicht könnt‘n sie dadurch ähm ‘ne bessere Verbindung zu sich aufbau‘n, ja? Es is‘ einfach so, weil wenn man sieht, dass ähm, ich mein‘ der Staat is‘ ja ‘n ‘n Symbol, ja? Man kann des auch als Symbol betracht‘n, ja? Ein Staat is‘ einfach mächtiger Begriff, ein Staat is‘ einfach ‘n Staat, ja? Wenn du irgend‘was hast, dann hast du Angst vor ‘m Staat. Du, du freust dich für ‘n Staat oder o/freust dich, weil der Staat dir ‘was gibt oder hast Angst vorm Staat. **Staat** is‘ einfach ‘was mächtiges, ja, s/n/mächti/mä/mächtiger Begriff, we‘ ma‘ erfährt, dass sogar der Staat, das heißt eine hmm niveauvollere Person, als **du**, ähm schon **Beziehungen** mit ähm (1s) dies‘m Land oder mit anderen Ländern, mit den‘n du jetzt g‘rad‘ neb‘n dir hockst, ja? Mit irgendwelch‘n Türken oder Albanern oder ähm Russ‘n schon Beziehungen **gepflegt** hat, dann könn‘n s‘e vielleicht auch denk‘n, „naja, wieso dann nich‘ ich, ja, wieso dann nich‘ ich, wenn es schon so lang ein Staat damals konnte?“ Auch, wenn da jetzt irgendwelche Konflikte war‘n, hmm, damals konnt‘n sie ‘s, das heißt, hmm, obwohl es schwer war, damals Beziehungen zu pfleg‘n, konnt‘n irgendwelche, die nicht ‘mal die gegensch/zeitig/äh gegenseitige Sprache kannt‘n, einfach sich gut verständig‘n. Weil man einfach sich als Mensch betrachtet hat und nich‘ als irgendwie „Ich bin Deutscher, du bist Türke, nein, wir sind verschieden“, sondern „Wir sin‘ alle gleich, wir sin‘ ja einfach nur Mensch‘n“, ne (bestätigend)? Des wär‘, des wär‘, glaub‘ ich, ‘n (1s) ‘n gutes Argument, glaub‘ ich, wieso man des anführ‘n könnte, ja? I/ich denk‘ ‘mal, ähm, die meist‘n würd‘n des jetz‘ unterschätz‘n, **aber** du kennst dich ja sehr gut mit der Psychologie aus, ja? Ich hatt‘ ja auch ‘n bisschen Psychologie, ich war im sozialen Zweig, hmm, des is‘ gar nicht ‘n Punkt, den ma‘ unterschätz‘n darf. Und zwar (1s), ähm, in früher‘n Altern vor allem, prägt sich ja vieles im Unterbewusstsein ein, obwohl man das nich‘ ähm auffasst, ne (bestätigend)? Also hier, also, ähm, dass man sich des **bewusst** is‘, aber für des spätere Alter würd‘n, würd‘ sich das vielleicht, obwohl ‘s nur ‘n kleiner Punkt is‘, ja, würd‘ das vielleich/man man sagt ja „Du kannst ein‘n einzig‘n Tropfen in ‘nem kla/glasklar‘n Wasser ähm reintropf‘n lassen und es hat ‘n, es hat ‘ne **riesen** Auswirkung, es breitet sich aus in Form von Well‘n.“, ja? Des wär‘ dann wahrscheinlich auch für d‘n Menschen genauso. Finde ich. #00:48:49-8#

I: Wär‘ gu/denkbar, ja. Und so, wie ‘s klingt, so vo/ich sag‘ ‘mal deinem Konzept her, es wär‘ ja gar net so, ich sag‘ ‘mal aufwendig für die Schule, einfach ‘mal (lacht)/ #00:49:01-8#

E1: /Gar nich‘, gar nich‘, ne (verneinend). Ich mein‘, man führt so viel ein, ne (bestätigend)? Hmm, manchmal geht man in manch‘n Themen so tief rein, ja, dass man einfach gelangweilt davon is‘. (I lacht). Es is so, ja? #00:49:15-5#

I: Was zum Beispiel? Fällt dir eins ein aus Geschichte? #00:49:23-3#

E1: Sag‘n ma ‘mal, was, was zum Beispiel mir sehr langweilig war, hmm, war einfach die Zeit vom Barock und vom Imperialismus und, weil des dann einfach, einfach alles zu für einen jung‘n Mensch‘n in dem Alter einfach uninteressant is‘, ja? Wenn du von Römern erzählst, die irgendwelche abgeschlachtet ha‘m und, was weiß ich, für Sach‘n immer, des is‘ interessant viell/vielleicht für ein‘ Jahr? Oder „ja cool, die ha‘m geschlachtet und die ha‘m Kriege geführt“ und, ja, da is‘ man, hört man gern zu, aber wenn man vom Barock erzählt und vom Imperialismus von irgendwelch‘n Dingern, von Beschlüss‘n und, was weiß ich, da denkt sich des Kind, „naja, pfff, ne (verneinend), was is‘ ‘n des“, ne (bestätigend)? „Was will ich ‘n damit?“ Da geht man **so** in die Tiefe, ich kann mich erinnern, ich glaub‘, ähm in, in der Moderne is‘ immer so in die Tiefe gegang‘n, dass es einfach nur langweilig war. Man hat auch eine Schulaufgabe nur über ein Thema geschrieb‘n, ja? ‘N **ries‘n** Thema, es war‘n bestimmt acht Woch‘n, oder so. Ich mein‘, es wär‘ ja nich‘ schlimm, we‘ ma‘ irgendwie ‘n kleines Kapitel einführ‘n könnte, ja? Vielleicht zwei Woch‘n, drei Woch‘n, ja? Wär‘ ja nich‘ schlimm. Ich mein‘, hmm/ #00:50:18-0#

I: /Ich glaub‘, es is‘ gar net so bewusst, also genau deswegen mach‘ ich meine Befragung (schmunzelt), weil ähm, also ich hab‘ so den Eindruck, dass mer die Leute, die dazu ‘was sag‘n könnt‘n, wie du zum Beispiel, ma‘ die selten fragt (schmunzelt). #00:50:29-4#

E1: [Ja. #00:50:29-4#

I: [Und dadurch vielleicht gar kein Bewusstsein dafür **da** is‘, was ma‘ tun könnte oder dass es einfach **wichtig** wär‘, auch ‘mal ‘was zu tun. Auch, wenn ‘s vielleicht gar net viel sein muss, aber überhaupt irgend‘was ‘mal, ‘ne and‘re Richtung einzulenk‘n. #00:50:43-1#

… (Smalltalk über meine Anfrage an E1 über Facebook)

E1: Aber, dein, ähm, deine (1s), dein Thema, dein, deine Frage, ich mein‘ du hast sie auch gut ausformuliert, des war ja sehr nett alles (I lacht). Des hat mich gleich

interessiert. Du hast g‘sacht, ähm, du willst irgend‘was, ähm, erforschen beziehungsweise hier äh nachforsch‘n, wie oder wiss‘n, wie sich ähm, wie sagt ma‘, ein Migrant, ich bin auch ‘n Migrant, könn‘ wer ja sag‘n, ne (bestätigend), ähm, einfach **fühlt** und allein dieser Begriff, wie man sich **fühlt**, ne (bestätigend), des is‘, find‘ ich einfach interessant, also, f/frag‘n echt nich‘ viel, also da kann ich dich schon eigentlich groß lob‘m. #00:52:01-5#

… (Smalltalk: E1 berichtet über eine körperliche Auseinandersetzung zwischen ihm und einem Jungen und die Darstellung des Vorfalls in der Zeitung)

E1: Des is‘ auch immer so, die die Me/die Medien versuch‘n immer irgendwie alles (1s), ja, du weißt, was ich mein‘, ja. #00:54:44-6

… (Smalltalk)

E1: Ja, aus ausn ‘ner Ameise ‘n Giraff‘n zu machen oder ‘n Eelfant‘n zu mach‘n. #00:54:49#

… (Smalltalk)

E1: Wenn jemand ‘was einführt, dann is‘ es eingeführt. Ja. Und, Menschen befolg‘n einfach alles, also, wir sin‘ einfach echt irg‘ndwie (1s), wie Arbeitsbien‘n, ne (bestätigend), wir mach‘n einfach, des is‘ einfach so, wir mach‘n einfach, genauso wie, irg‘ndwie ‘n Staatsoberhaupt irg‘ndwie, irg‘ndwelche gut‘n Argumente hier vorwirft und sacht „des is‘ so und so“, und wenn man halt dann nich‘ nachforscht und nich‘ nachguckt, dann glaubt man ‘s halt einfach, ja? Also wenn man zum Beispiel ‘n Film guckt über, was weiß ich, über so so ‘n Propagandafilm von den Amis, ja, und die sin‘ echt manchmal richtig Propagandafilme, ja (lacht), und, manchmal hockt man dann da und alle sind begeistert und ich denk‘ mir so, „naja, ich kenn‘ mich schon bisschen (1s) aus, ja und alles, was da ei‘ntlich geschieht, is‘ ei‘ntlich, äh, absurd, weil des ni‘/einfach nich‘ **so** is‘“ und denkt ma‘ so „ach Gott, war der Film schlecht“, ja, denk‘ so, „wieso denn?“, „ja, weil des alles nich‘ stimmt, des gibt ‘s einfach ni‘“ (schmunzelt). Man kann M/Mensch‘n so leicht beeinfluss‘n, find‘ ich. So leicht, allein mit Film‘m, ne (bestätigend), allein mit Film‘m. Es wurde auch damals so ausgeübt, ne (bestätigend). Man hat mit Film eig‘ntlich viel beeinflusst, ne (bestätigend). #01:07:15-7#

… (Smalltalk)

E1: Ich will in Deutschland noch studier‘n, in Bayern zumindest noch, ne (bestätigend). Man sagt ja immer „Bayern is‘ des goldene Fleck hier in

Deutschland“. Nicht nur in Deutschland, ne (bestätigend)? Allgemein hier. #01:11:02-3#

… (Smalltalk)

E1: Ich find‘ das immer schlimm, wenn wel/irgendwelche sag‘n, die die aus anderen Bundesländern sind dumm. Des is‘, find‘ ich so so, so ‘ne schlechte Argumentation. Weil die könn‘n nix dafür, dass die die Bildung krieg‘n, ja, die hätt‘n ‘s vielleicht genauso g‘schafft wie du. #01:21:24-5#

… (Smalltalk)

E1: Ich bin ja hier türkisch aufgewachs‘n, des is‘ der Punkt, wo ich g‘rade ang‘sproch‘n habe, ähm, man hat türkisch geredet, wirklich **nur** türkisch, 24 Stunden lang, okay, 13, 14 Jahre … (unverständlich), ich will ‘s jetz‘ einfach ‘mal nur so sa‘/ähm, man hatte türkische Freunde, äh, man hat sogar im Fußball, also im Fußballtraining türkisch geredet mit türkischen Freunden, ich hab‘ mich dann später erst dazu entwickelt, dass ich auch deutsch gesproch‘n habe, ja? Aber, es war einfach so, ich hab‘ dann wirklich nur in der Schule dann deutsch gesprochen, ja? Und sonst mich nur türkisch unterhalten und ich hab‘ mich schwer getan, aber irgendwann in der Realschule hab‘ ich mich dann angepasst, also es ging dann, äh, sprachlich hab‘ ich mich sehr entwickelt, von der Aussprache her auch natürlich, also, es gibt ja immer so berühmte ähm Sätze von Ausländischen wie zum Beispiel „Es kostet teuer.“ (lacht). Kennst du das, kennst du das nich‘? #01:35:34-3#

… (Smalltalk)

E1: Ich geb‘ dir ‘n Tipp. Wenn du versuchst, türkisch zu sprech‘n, versuch‘ direkt zu red‘n, es is‘ echt wirklich so direkt, versuch‘n, ähm, die die Red‘nsart vom Hitler dir anzueignen. Weil im Türkisch‘n, ähm, redet man sehr, ähm, sag‘ ma‘, sehr sehr schlagkräftig. Man sagt das einfach so. Im Deutschen, das zieht sich immer alles raus, ja. Es zieht sich raus. Aber in Türkisch‘n nich‘. Da wird zack, zack, zack, zack, alles losgesproch‘n, ja? #01:36:50-9#

… (Smalltalk)

E1: Und der Grund, wieso ich vielleicht irg‘ndwie nich‘ gelernt hab‘ oder irgendso‘was war eig‘ntlich, dass, dass ich einfach in mein Freundeskreis, in mein türkisch‘n Freundeskreis irg‘ndwie kein‘n hatte, der irg‘ndwie, die war‘n alle in der Hauptschule und, fertig, und dann Beruf, ja? Genauso mein Bruder, ja, war in der Hauptschule und alles, mehr nich‘. #01:40:27-9#

… (Smalltalk, demographischer Fragebogen)

E1: Meine Nationalität is‘ noch türkisch. Werd‘ ich auch nich‘ ändern. Ähm, nich‘ irg‘ndwie, weil ich mich, weil ich mich‘ weigere irg‘ndwie, ich wollt ‘mal deutsch wer‘n, also deutsche Staatsangehörig/annehm‘, aber es is‘ cleverer, die türkische zu behalt‘n, weil ich dann irg‘ndwann Rente beantrag‘n kann. Das heißt, ich kann irgendwann ‘mal Dopp‘lrente einzieh‘n. Hmm (bestätigend). Des is‘ sehr clever, ja (schmunzelt). Hmm (bestätigend). #01:47:31-5#

… (Smalltalk)

I: Genau. Genau, vielleicht für dich so zur Info, ähm, w/weil ‘s mir ja auch so bisschen darum geht, was/ #01:50:08-8#

E1: /Gott, zwei Stund‘n scho‘ (flüstert)/ #01:50:08-8#

I: /vermitt‘lt einem denn so die (1s) Familie, möcht‘ ich quasi nur noch ‘mal so ähnliche Frag‘n deiner Mama stell‘n, also was is‘ **ihr** denn wichtig, das sie **dir** als Sohn, geschichtlich geseh‘n mitgibt (schmunzelt). Das is‘ eigentlich so meine Hauptfrage, genau. #01:50:32-0#

… (Smalltalk, E1 holt E2 zum Gespräch.)

E1: Die liest sich g‘rad‘ noch ‘n Koran bisschen durch. #01:51:02-9#

… (Smalltalk, E2 kommt zum Gespräch)

E2: So, bin ich auch da (lacht). #01:53:56-2#

… (Smalltalk)

E2: So, was möchten Sie mir fragen? #01:54:12-3#

… (Smalltalk, Mutter von E2 betritt den Raum, wird kurz vorgestellt)

I: Genau, also ähm, ich arbeite an der Universität in Bayreuth und schreibe dort momentan meine Doktorarbeit und ähm in meiner Arbeit geht ‘s ähm um, also Thema is‘ Geschichtsbewusstsein und ähm wir ha‘m uns jetzt scho‘ ganz viel über

Geschichte (lacht) unterhalt'n und ich finde, ähm, auch die Familie spielt ja und auch Sie als Mutter spiel'n ja 'ne wichtige Rolle auch wenn 's um Geschichte und Wurzeln und so'was geht. Und da würde **mich** einfach nur interessier'n, was is' **Ihnen** denn persönlich wichtig, was Sie Ihr'm Sohn oder Ihr'n b/beid'n [Söhnen gerne mitgeb'm möcht'n. #01:55:09-3#

E2: [Für mich W/Wichtigste, äh, für mich hier is' Wichtigste mom'tan meine Kinder. Ich bin schon geschieden, wirklich von meine Leben, äh, äh, w/w, von meine Leben is' Wichtigste meine Kinder. Ja. [Viel zu meine Kindern ihre Zukunft. #01:55:29-2#

… (türkisches Gespräch zwischen E1 und E2)

E1: Ähm, sie frägt dich, ähm, was du davon hältst, ähm, was du versuchst uns, was du has/was du versucht hast … (*türkisches Gespräch zwischen E1 und E2:* E1: Ne, ne yaptın, bize bir ehm. – Was hast du für uns getan? Was hast du uns beigebracht?), was du versucht hast uns Geschichte beizubring'n, ob du uns versucht hast, die Geschichte beizubring'n, ob es für dich wichtig is'. … (*türkisches Gespräch zwischen E1 und E2:* E1: Yani senin için önemli mi bize tarihsel şeyleri göstermek? – Ist es dir wichtig uns die Geschichte beizubringen? E2: Tabi. – Natürlich). #01:55:46-5#

… (türkisches Gespräch zwischen E1 und E2). #01:55:46-5#

E2: Natürlich, ja. …(*türkisches Gespräch zwischen E1 und E2:* E1: Bizim tarihimizden. Onlari anlat ona. Ne önemli senin için? – Von unserer Geschichte. Erzähl' ihr das. Was ist dir wichtig? E2: Benim için eh sen söyle bak benim için önemli olan benim geçmişimi, benim tarihimi benim çocuklarımın da bilip öğrenmesi geçmişimizi unutmamamız. – Mir ist äh sag' ihr, mir ist wichtig, dass meine Kinder meine Vergangenheit, meine Geschichte kennen und wir unsere Vergangenheit nicht vergessen.) #01:55:59-8#

E1: Ähm, sie sagt, dass ähm, es wichtig für sie is' … Sie, es is' ihr wichtig, dass sie ähm unsere wahre Geschichte, was, was weiß i', was sie mitbekommen, was sie besser weiß, weil 's ihr gelehrt wurde und sie auch des geseh'n, dass wir des auch mitbekomm'. [Das is', es is' halt ihr sehr wichtig. Man darf ja nie vergess'n, wer man is'. #01:56:19-2#

E2: [Weil, warum, äh, meine Kinder, meine Kindern beide is' hier geboren und hier Schule, hab' ich hier Schu/Schule gegangen und vielleicht kenn' nicht unserne Geschichte, wie geht, gell? Zum Beispiel ich bin, äh, aus der Türkei, äh, bis Gymnasium, hab' i' Abitur gemacht, kenn' ich. Ich weiß **alles** und dann aber wirklich ich möchte wissen, meine Kinder sie unseren Geschichte zum Beispiel Osmanischen Reichen. Ja und dann die o/die die, ähm (1s) vor ähm, hmm, Erster

Weltkrieg Osmanische Reich ist ein großen Di/Ka/groß‘n, äh, äh … [(*türkisches Gespräch zwischen E1 und E2:* E2: Neydi lan? Imparat. – Was war? Großmacht (Anmerkung der Übersetzerin: Wort wird nicht vollständig ausgesprochen.). #01:57:05-0#

E1: [Große Macht. Mhm (bestätigend). #01:57:05-0#

E2: Ja, ja? Gell? Und aber (1s) schade, e/erst 299. Osmanische Reiche schon, äh/ #01:57:17-1#

E1: /Groß? … (*türkisches Gespräch zwischen E1 und E2:* E1: Söyle sen bana söyle. – Sag‘ du es mir. E2: Kuruldu. – Gegründet.) Also, ähm, die wurde, ähm, früh gegründet, ok. #01:57:21-5#

E2: Aber schade äh un/o/und Osmanischen äh … (*türkisches Gespräch zwischen E1 und E2:* E2: Padişahların adı ne? – Wie ist der Name des Sultans/sind die Namen der Sultane? (Anmerkung der Übersetzerin: Hier wird nach dem deutschen Wort für Padişah gefragt.)/ #01:57:29-2#

E1: /Ja, die ganz‘n Paschas und [Sul/Sultans, ja. #01:57:31-8#

E2: [Pasch/Sultans, nichts Paschas, Sultan, zum Beispiel zehnte Sultans zu kam‘/ Sultans Suleiman, ja, des is‘ die unseren die Osmanisch‘n in die Welt die äh … (*türkisches Gespräch zwischen E1 und E2:* Topraklarımızın genişlemesinin en büyük şeyi. – Die größte Sache/Der Hauptgrund, dass sich unser Land vergrößert hat.)/ #01:57:46-5#

E1: /Ähm, sie, sie will damit sag‘n, dass ähm, sie uns ei‘ntlich auch ähm erinnern will damit, dass wir eigentlich äh unsere Vorfahr‘n [wirklich wirklich viel erreicht ha‘m. Viel äh. #01:57:53-2#

E2: [Ja, Ägypten. Ägypten bis **Wien**, ja, aber äh äh ‘s‘ schade, 1800 äh 70 Anfang der Balkanenkrieg. Wir, w/f/s für ungefähr ist die Balkan seitdem verloren, aber wenn die Erste Weltkrieg und wir Balkanenkrieg is‘ schon fertig durch Osmanischen s/Re/Osmanischen is‘ auch langsam, langsam/ #01:58:25-7#

E1: /geschwächt word‘n. #01:58:25-7#

E2: Ja, geschwach‘ worden. #01:58-26-4#

E1: Aber, äh, wir ha'm dann Anne, wart' …(türkisches Gespräch zwischen E1 und E2: E1: Bi yandan Anne bak bi yandanda iyi değilmi çünkü Türkiye Cumhuriyeti (ol) kurulması, çünkü kadınlara daha çok değer verilmesi. – Auf der einen Seite, Mama schau, ist es auf der einen Seite nicht gut, dass die Türkei gegründet wurde, weil die Frauen dadurch mehr geschätzt wurden?) #01:58:27-6#

E2: **Und**, äh Erste Weltkrieg 1918 bis äh 1914 bis 18 die Erste Weltkrieg scho' fertig, aber Osmanische Reichen is' äh, äh, schon fertig, ja. Und 1923 hmm hmm, de/un/ se/Atatürk, unsere großen Mann, ge/der Atatürk und die Türkische Republik schon … (*türkisches Gespräch zwischen E1 und E2:* E2: Kurdu ne demek lan? – Was heißt gegründet?)/ #01:59:00-8#

E1: /Mhm, ja, gegründet. #01:59:00-8#

E2: Und, und dann die, wir war'n in Osmanische, arabische lesen, arabischen schreiben, aber wenn der, die Republik kommt, wir sind auch die modernen, die schreiben und noch modernen/ #01:59:18-2#

E1: /Willst du sie, willst du sie frag'n, ob, ob, äh, wie sie das findet? Ähm, ob das, ob das gut war, dass es zu 'ner Repub/äh, deutsch/äh, zu 'ner Demokratie, zu 'ner Republik wurde, also abgewendet von so der, von so 'm, ähm, von so 'm Großreich, also bestimmt von 'nem ries'n Sultan? Is', soll ich sie zu hier frag'n? [Ähm. #01:59:35-9#

E2: [Aber Wichtigste wär' erst 'mal, nein. Wichtigste, wenn ist erst Republik gekommt und für die äh erst 'mal für die anzieh'n, ja es war früher die Schwarzen[32], wie jetzt wie Arabien die die Frau'n anzieh'n und aber wenn die Republik gekommt, wir sind auch die Moderne, für die Frau'n und für die [Schrift und für Männer ist wie war früher, … (*türkisches Gespräch zwischen E1 und E2:* E2: Fesin adı neydi? – Was heißt „Fez"?) wir war'n früher. #02:00:00-1#

E1: [Wahlrechte. Die ein' Dinger, die rot'n Dinger, [die des war Pflicht für die Männer, dass s'e trag'n musst'n. Des war'n so, so Hüte. Ich weiß nich', wie man die nennt. Fez nennt man sie, Fez heißt des äh, auf Türkisch. #02:00:15-2#

E2: [Roten Dinger. #02:00:11-9#

E2: … (*türkisches Gespräch zwischen E1 und E2:* E2: Ha sen, ben söylimde sen söyle. – Ich sag' es und du übersetzt es. E1: Şey eh soruyorki nasıl buldun diyor

32. Mit den „Schwarzen" ist vermutlich die Burka gemeint.

Osmanlıdan eh böyle modern Türk Cumhuriyeti olmasını? Iyi mi buldun, kötü mü buldun? – Sie fragt dich, wie du es fandest vom Osmanischen Reich, äh zur modernen Türkischen Republik. Fandest du es gut oder schlecht?). Für mich ist natürlich, wir wir wir war'n Freiheit, äh zum Beispiel wie Arabien jetzt die, die für Frau'n ist die, is' schade für Freinheit ist nicht mehr und wenn wir sind nicht Republik, wir wir sind bestimmt in Deutschland oder die andere Natione', die die wir, äh, wie/lei/wie wie könnten nicht geh'n. #02:00:52-7#

E1: Sie will damit sagen, dass/ #02:00:55-8#

E2: /Frei/äh, Wichtigste is' Freiheit (schreit). #02:00:55-8#

E1: Dass wir, dass wir, die Möglichkeit, dass die Frau'n nicht die Möglichkeiten bekomm' hätt'n, die sie jetzt hätt'n, wie jetzt zum Beispiel die Frau'n Arabien, die ha'm 'ne Möglichkeit, wie so, dass sie auswandern könn'n oder was weiß ich. Oder, ähm, halt Frau'nrechte haben, ne (bestätigend)? Es hat, äh, die Möglichkeit dazu ha'm, sie hat [gewohnt dort. #02:01:22-4#

E2: [… (*türkisches Gespräch zwischen E1 und E2:* E2: Sonra şeyler, bak oy atmalar kendi seçme hak kullanıldı. – Dann noch die Sache, schau, Wahlen/Stimmen abgeben und noch das Recht selber wählen zu dürfen. E1: Söyledim onu. – Hab' ich schon gesagt. E2: Hepsi. – Alles). #02:01:15-1#

E1: Sie sagt g'rad' wieder [mit dem Wahlrecht und so. Des war ja sogar **vor** Deutschland, des denkt man gar nicht, ne (bestätigend)? #02:01:20-2#

E2: [Ähä (bestätigend). Des a' Republik für Frau'n (schreit), is' wirklich Wichtigste. Für Männer ist die Osmanischen, die Republik, fü/äh, Osmanischen Reich'n is', die, äh, vielleicht vielleicht is', geht noch besser'n, aber für Frauen is'/ #02:01:35-2#

I: /Ja. Hab' ich des richtig verstand'n, dass ähm, diese Veränderungen vor all'm durch Atatürk und die Republik kamen, oder? #02:01:41-8#

E2: Ja, genau, genau. Und? Möchten Sie noch 'was fragen? #02:01:47-6#

I: Ich überleg' g'rad'. Ähm. #02:01:54-3#

E2: (Lacht). Zum Beispiel, des is' auch Wichtigste: Für Frau'n. Zum Beispiel, wenn der Osmanischen, die die äh heiraten und wenn Männer sagten äh, hei/hab' keine Staatangehörigkeit, ge/des is' nur, nur ähm … (*türkisches Gespräch zwischen E1*

und E2: E1: Bana söyle ben söylim. – Sag‘ es mir, und ich sag‘ es ihr. E2: Konuşulu ehh. Sadece hani şeyilen eh imam nikahıylan yapılıyordu [E1: Ha sen imam nikah.] E2: Bi erkek istediği zaman boş ol seni boşuyorum boşuyorum sadece sözlük ama sözünlen onu dediği zaman o kadından o boşanıyordu kadında madur durumda kalıyor. Ama şimdiki şeyde, yeni kanunda nikah olduğu zaman kadının bütün hakları korundu ona nafakalar verildi. – Es wurden lediglich Imam-Ehen vollzogen, ein Mann konnte sich jederzeit scheiden lassen, wenn er sagte „Ich lasse mich scheiden“/ Seine Worte waren ausreichend für eine Scheidung. Wenn er dies tat, dann war er geschieden und die Ehefrau war benachteiligt. Aber in der heutigen Zeit, nach dem neuen Gesetz hat die Frau in der Ehe alle Rechte und bekommt Lebensunterhalt bezahlt.). #02:02:37-1#

E1: Äh, okay, ähm, sie will dami‘, sie sagt, dass dass ähm im Osmanisch‘n Reich **früher**, ähm, der Mann, ähm, sehr **freizügig** war, was die Ehe betrifft. Das heißt, ähm, er … (*türkisches Gespräch zwischen E1 und E2:* E2: Nikah yani, nikah yokdu, sadece imam nikahı vardı. – Also Eheschließung, es gab keine (standesamtliche) Eheschließung, nur Imam-Ehen.). Genau, er musste keine amtliche Ehe beantrag‘n oder irgendso‘was, sondern es war alles einfach nur ei‘m **Imam**, des is‘ ein ein ein moslemischer ähm Hohevies/ähm, Priester, genau, und der musste einfach sag‘n, „Okay, is‘ gut, ihr seid jetz‘ verheiratet“, aber er könnte, konnte wirklich einfach nur mit paar Wörtern, er konnte wirklich wörtlich sich von ihr scheid‘n. … (*türkisches Gespräch zwischen E1 und E2:* E2: Yani mirası bana elime kalmiş olmuyordu. – Also ich erhielt nicht einfach so sein Erbe). Indem er gesagt hat, ja, indem er gesagt hat, wirklich, er musste wirklich nur sag‘n „Ich scheide dich jetz‘“. So. Jetz‘ hatte die Frau **gar keine** Rechte. … (*türkisches Gespräch zwischen E1 und E2:* E2: Onuda söyle bak. – Sag‘ das auch.). Sie war, ähm, sie war ähm, … (*türkisches Gespräch zwischen E1 und E2:* E1: Herşeyi anlatmadım daha dediklerinden. – Ich hab‘ noch nicht alles gesagt/übersetzt, was du mir gesagt hast.). Sie war, also, ähm, sie hatte äh keine Möglichkeit, also sie war einfach gewohnt nach ‘m Mann. Ähm, jetzt findet sie ‘s besser, weil ähm, die Frau‘n dadurch Rechte bekomm‘n hab‘m, weil ‘s, ähm, ein Mann sich einfach nich‘ so trenn‘n kann, genauso dass er, ähm, was weiß ich, irgend‘was zahl‘n muss an die Frau, wenn er sich scheidet, die ganz‘n rechtlich‘n Sachen halt. Mhm. …(*türkisches Gespräch zwischen E1 und E2:* E1: Devam. – Weiter E2: Ne anlatıyordum ki? – Was hab‘ ich denn gerade erzählt?). #02:03:58-1#

… (Smalltalk)

I: Ähm, genau, ich w/ich würd‘ gern noch‘mal ähm (2s) wiss‘n, was Sie so von, äh, also ähm Ihre beid‘n Kin‘, ihr seid zwei Söhne, oder? #02:04:07-5#

E2: Ja. #02:04:07-5#

E1: Mhm (bestätigend). #02:04:07-5#

I: Ihre beid'n Kinder sind ja beide hier ähm in die Schule gegangen. Ähm, wie, w/so was Sie als Mutter mitbekommen hab'm von dem deutschen Geschichtsunterricht (schmunzelt), wie fand'n, find'n Sie **den** denn? Also, [fehlt Ihnen da 'was, oder. #02:04:25-6#

E1: […(*türkisches Gespräch zwischen E1 und E2:* E2: Ne diyor? – Was sagt sie? E1: Diyorki ehhm ehmm. – Sie sagt ähm. E2: Burda okula gittiniz, burdaki. – Geschichte ihr seid hier zur Schule gegangen, die Geschichte hier. E1: Tamam burda okula gittik, burda gördüğümüz tarihsel şeyleri ehm biliyorsun ne gördük. Almanları gördük, Romları gördük, seyleri gördük ya, herseyi biliyorsun, Yunanları gördük ama Türklerden birsey görmedik ki. Nasil buluyorsun diyor. Ne görmesini istersin diyor. – Ja, wir sind hier zur Schule gegangen, wir haben hier die Geschichte ähm, du weißt was wir gelernt haben. Die Deutschen, die Römer, die Dinger ja, weißt du doch, die Griechen, aber von den Türken/der türkischen Geschichte haben wir nichts gelehrt bekommen. Wie findest du das? Was würdest du dir wünschen, das gelehrt wird? E1: Sen sen bana söyle anne istersen. – Sag' es mir Mama, wenn du willst.). #02:04:39-1#

E2: Ja, das is' auch gute Frage. Moment. Das is' auch gute Frage. Zum Beispiel, wenn ich … (unverständlich) aus Türkei, wir ha'm die drei Geschichten gelernt. Erst osmanische Geschichte und zweite ist die äh Republike und dritte is' Europa und die ganze Welt. Kenn' ich auch um die, zum Beispiel Deutschland auch für Geschichte, was geht, hab' ich, ich hab' schon kenn'ngelernt und äh für ganz'n Europa in die Welt auch, aber ich weiß es nicht, ni/in Deutschland die Schule, uns hat schon auch gelernt unsere Geschichten oder oder nur bisschen, aber wir ha'm wirklich die großen Buch, wir ha'm d'e drei Geschichtenbuch haben. Erst die bis Semestre, wir ha'm s/äh Osmanisch'n gelernt und dann Türkischen und dann die andere viert'l Jahr wir sind in die ganz'n Europengeschichten und wenn die Ver/ hmm, äh, wenn die ähm, … (*türkisches Gespräch zwischen E1 und E2:* E2: Şeyler neydi imtan? – Was heißt Prüfung?) Prüfung, wenn die **Prüfung** schreiben, wir war'n erste is' 'n die von d'e schriftliche auch und die Test auch, haben wir ha'm schon, äh, geschrieben, gell? Aber, wenn wir europische **Wichtigste**, was is' Wichtigste? Und dann mehreste Frage kommt dann von mir europischen Geschichte, [wir ha'm wichtig gelernt aber. #02:06:08-2#

E1: [Okay, es is' immernoch so, ähm, sie, häm, sie hat 'n echt breites Wiss'n, obwohl 's schon länger länger is', äh, da is', ne (bestätigend)? Ähm äh, ihr wurde auch vieles also in der Türkei, die Bildung war so, dass man auf **vieles** von den anderen Geschicht'n mitbekomm'm hat. Es hat sich nich' nur auf die eigene wisch/ also es, man erzählt natürlich auch in deutsch'n Geschichtsbüchern, aber meistens bezieht die/bezieht sich das am Ende immer auf des/auf die deutsche Geschichte, des' is immer so. [Es war erst 'mal, ähm, es is' genau, Mum, es is', es is', Mum. #02:06:30-2#

E2: [Wir war'n römische, römisch'n auch schon gelernt, alles. #02:06:34-0#

E1: Es is immer ‘n Bezug da, aber bei den‘n, war ‘s nicht nur so. Es war echt abgegliedert und einfach ‘mal türkische daneb‘m gelass‘n und geler/und, ähm, es war so, ähm, sie hat ja auch, ähm, Kurse besucht und äh, Deutschsachen beim Arbeitsamt und da hat ähm, da hat sie ihre Lehrerin immer begeistert, dass sie so viel von von der deutsch‘n Geschichte wusste, wo **sie** sogar schon ähm nachdenk‘n musste, nachschau‘n musste, obw/weil sie ‘s nicht wusste und sie wusste es ja schon, ne (bestätigend)? #02:07:53-0#

E2: … (*türkisches Gespräch zwischen E1 und E2:* E2: E1 bide neyi söyle biliyor musun. Bak birinci dünya savaşında Türkiye gelen yedi Devletinde/Devletlerinde Fransa‘sını, Italya‘sını, Ingilizini, şeylerini, ama Almanya‘nın o zaman ki şeyde Almanya‘nın Osmanlı‘nın yanında olduğunu, bizimlen beraber olduğunu hani bizim müttefik devlet oluyor ya. – E1, weißt du was du noch sagen kannst. Schau, im Ersten Weltkrieg die sieben Staaten, die in die Türkei einmarschiert sind, Frankreich, Italien, die Engländer, die Dinger, aber Deutschland in der damaligen, dass Deutschland auf der Seite des Osmanischen Reiches war, also auf unserer Seite war, also ein Verbündeter. E1: Ha evet, biliyorum onu. – Ja, das weiß ich. E2: Beni zaten okurken ilgilendiren o oldu daha Almanya‘ya hiç gelmeden daha tanımadan Almanya‘yı, Almanya‘nın bizim yanımızda olması, bize karşı yapması, Almanya‘ya karşı içimdeki bir şeyi, bir şeyi öğretti bana, böyle bir daha bir sıcaklığı öğr tanitti (bana). Ha bak o önemli. Onun için Almanya‘ya gelmeden bana bir yabancılık gelmedi, onun için tarihde bunu hep öğrenmem iyi oldu yani, okurken öğrenmem Deutschland‘ın geçmişdeki şeyimizi. Ama bak öbürtarafda Ingiltere‘nin Fransa‘nın gelip o Istanbul‘a yayılması birisinin güneye yayılması. Daha okuldayken öğrendim yani. – Das war es auch, was mich beim Studieren/in der Schule interessiert hat, bevor ich nach Deutschland gekommen bin und bevor ich Deutschland kannte, hatte ich in mir etwas, das hat mir etwas gelehrt, eine Wärme/Sympathie entgegengebracht. Ah ja, das ist noch wichtig. Deshalb kam mir Deutschland bevor ich nach Deutschland kam, nicht fremd vor. Daher war es gut, dass ich das vorher in Geschichte gelernt hab‘, als ich studiert habe/zur Schule ging, mit Deutschland und die Sache mit der Vergangenheit. Aber schau, auf der anderen Seite haben sich Engländer und Frazosen in Istanbul verbreitet und die einen im Süden verbreitet. Ich habe das schon in der Schule gelernt.)*. #02:07:53-0#*

… (Smalltalk)

E1: Sie, sie versucht g‘rad‘ zu erklär‘n, ähm, wieso sie, sie, sie überhau/sie sagt des, ähm, **genau**, was ich g‘ra‘d angesproch‘n habe, hmm, sie ähm weiß die Geschichte zwisch‘n Deutschland und der Türkei, dadurch konnte sie sich eine, wie sie ‘s scho‘ gemacht hat, eine Beziehung, [etwas in ihr, ja? #02:08:11-9#

E2: [... (*türkisches Gespräch zwischen E1 und E2:* E2: 18 Mart 1915 Çanakkale Savaşı o Ingiltere‘nin gelip şey konması Istanbul‘a. – 18. März 1915, der Çanakkale Krieg, als die Engländer in Istanbul landeten/Istanbul angriffen.) *#02:08:12-9#*

E1: Sie konnte sich in hier eine Beziehung, eine Beziehung au'bau'n zu Deutschland, weil ähm Deutschland zur Türkei stand im Erst'n Weltkrieg, ja? Des heißt, sie konnte eine Beziehung, sie hatte eine gewisse Beziehung zu Deutschland aufgebaut, bevor sie hergekomm'm is', des war auch einer der Gründe, wieso sie sich gefreut hat, her nach Deutschland zu komm'm, weil sie sich hier wohlgefühl', sie hat, sie hat im Hinterkopf gehabt, dass Deutschland … (*türkisches Gespräch zwischen E1 und E2:* E2: Çünkü silah yardımı da hep Almanya'dan aldı Osmanlı. – Weil Deutschland das Osmanische Reich mit Waffen unterstützte/versorgte.), genau, dass sie sich **wohlgefühlt** in Deutschland, weil Deutschland einfach zur Türkei stand, ähm, mit Waff'n und ähm, sei 's mit Waffenversorgung, mit Nahrungversorgung, mit Wiss'n und sie wusste das. Also hat sie sich gesagt, „Ja, in Deutschland is' 'was schön, ich geh' da gerne hin.". So, des hatte sie im Hinterkopf, weil sie eine Beziehung durch die Geschichte aufbauen konn/des is' genau das, was wir angesproch'n hab'm, ne (bestätigend)? #02:09:02-9#

E2: Ge'? #02:09:02-9#

I: Sehr spannend (lacht). #02:09:02-9#

E1: Genau das hat sie, genau das hat sie uns auch beigebracht, also. #02:09:05-4#

E2: Aber des für Schule oder Schüler oder Schülerin 'es Wichtigste, ja, wenn die wichtige Geschichte lernen, aba. #02:09:11-8#

I: Aber hab' ich 's richtig verstand'n, dass des hier auch so 'n bisschen fehlt? … (*türkisches Gespräch zwischen E1 und E2*). So bisschen über Deutschland hinaus auch Geschichte beizubringen? #02:09:21-5#

E2: Ja, ja. #02:09:21-5#

E1: Es fehlt, ja, ja. [Weil weißt du, ähm, die/ #02:09:21-5#

E2: [Bisschen fehlt. Zum Beispiel die ge/neue Generation, in Deutschland? #02:09:28-3#

E1: Nichts. #02:09:30-5#

E2: Nichts, gar/ #02:09:30-6#

E1: /Es is‘ wirklich so, weil ähm, wenn wenn sie jetzt nich‘ da wäre, wenn sie uns das nich‘ erzählt hätt‘n, wi/wüsst‘n wir auch nich‘. Ich weiß jetz‘, dass unsere Republik 1923, am 29. Oktober, oder? 29. Oktober 1923? #02:09:41-5#

E2: Ne (bestätigend)? … (*türkisches Gespräch zwischen E1 und E2:* E1: Türkiye‘nin kuruluş şeyi. – Die Gründung der Türkei. E2: Ya, ha 29 Ekim 1923. – Ja, 29. Oktober 1923 E1: Ekim dime? – Oktober, gell?) 19, bei neun 29. Oktober und 1923, ja. #02:09:54-0#

E1: Des hätt‘ ich al/des hätt‘ ich alles nich‘ gewusst, wenn sie mir das nich‘ gesagt hätte. Genauso die Beziehung‘n zuvor, im Erst‘n Weltkrieg, dass Deutschland und Türkei ‘ne V/äh, Bindung, des hat mi/des ha‘m wir nich‘, in der Schule ha‘m wir das nich‘ geseh‘n. **Sie** hat uns des erklärt. #02:10:04-3#

I: Schade. #02:10:04-3#

E2: Ja. #02:10:04-3#

E1: Sie hat uns das gesagt, ja? Und die Möglichkeit bietet sich bestimmt nich‘ für viele, so wie wir uns, ja. #02:10:12-5#

E2: Und ich möchte auch äh, s/ich möchte auch Bescheid sagen, ge/äh, die deutsche Kultur is‘ vielleicht anders türkische Tu/Kultur is‘ anders. Wenn erst äh 1963 oder 62 der ersten die Türken hergekommt und später erste Generation, gell, und zweite, bin ich zweite Generation, die dritte Generation von unseren Kinder, aber wenn erst in der Türkei, die erste Generation, wenn die hergekommt, alle Deutsche hat gedacht, die alle Türke is‘ Barabar. Ja. Und dann, aber unsere Kultur is‘ ganz anders, die Kulturm die osmanisch‘n Kültür wir, wir war‘n, is‘ vielleicht vor 20 oder vor 30 Jahren, wir ha‘m schon fertig gemacht und dann neues Kultur und äh neues äh, äh Republik gekommt, die Leuten is‘ die Eltern vielleicht für ihren Kindern is‘, is‘ ganz anders erzählt. Jetzt in neue Generation alles schon wissen, ke/äh, kennen no/die neue und den r/äh, Freiheit, Republik, ja, aber ich weiß schon, ich weiß schon, Deutschland war vor dem, äh, Zweite Weltkrieg die Familien, die Kultur is‘ auch ungefähr in der we/wie Türkeikultur. …(kurzer Einwand auf Türkisch von E1). Die Familien immer mit z‘sammen, aber jetzt **schade**, ich sehe, ich bin auch seit vierzig Jahren in Deutschland, ich sehe jetzt, ich habe auch viele deutsche Bekannt‘ ja, ich sehe auch, aber jetzt sind die die die großen, die Deutschland, die Familien is‘ langsam, langsam is‘ (1s) weg. #02:11:56-4#

E1: Ja, des is‘ halt weg‘n dem Krieg, weil s‘e geprägt wurd‘n dadurch. Ja? Weil sie beängstigt wurd‘n eigentlich. Sie ha‘m nich‘ mehr Zusamm‘mhalt. Es war echt so, die Kultur‘n, die war‘n sehr ähnelnd ei‘ntlich, ähm, außer der Religion natürlich und

es is‘ einfach so gewes‘n, aber jetz‘ is‘ halt nich‘ mehr so, ne (bestätigend)? Es wurde gewandelt, ne (bestätigend)? #02:12:12-3#

E2: Und, und in der Türkei auch, ‘selbe hier is‘, wenn, äh, a/auch alle Türken, s/das ist auch unsere Kultur. Zum Beispiel unser Wichtigste und ihr habt gesagt Wichtigste, meine Kinder. Und mein‘ Mutter auch gelag/bei mir. Wenn de/mein Vater gestorben, meine Mutter is‘ auch für mich die Wichtigste, bleibt immer bei mir. Und ich möchte für meine Kinder ihre Zukunft auch denken. Ich möchte auch ‘was machen für ihr‘n Zukunft. Zum Beispiel, wenn meine Kinder is‘ heiraten, muss ich (1s), hmm, die Familien, ah/äh, in neu, ich möchte nicht nur für mich s/eigene sagen, ge/äh, und dann die jede Turkenfamilien, ‘selbe den turkischen Familien, ‘selbe dem Gefü/äh, den Kindern, zum Beispiel, wi/ha/wenn die is‘ Kind is‘ aufpassen, wenn is‘ wachsen, in die Schule geh‘n, es hat vom alles Familien und wenn die heiraten zahlt alles Familien. Für die, äh, wenn die, äh die, ein, heiraten, die Möbel, alles aber, ja, de/macht alles die Familien. Wichtigste Familien, mit zusammen. Ha‘m Sie mich verstanden, was möchte ich erzähl‘n? #02:13:31-6#

… (Smalltalk)

E2: Ja, ja, ja, aber schade, ich sehe isch/die jetz‘ in Alterhei/doch in der Türkei haben auch Altersheim, aber wenn keine äh Kindern oder die, die, die die Alten is‘ die Altersheim bleiben. Vielleicht nur viert‘l Zeit ist in Altersheim, gell, wenn die is‘ äh Alter, aber dreiviertel is‘ immer, wenn is‘ alles egal, bleibt immer mit mit Familie. Aber vielleicht, für we/Kinder is‘ denken, meine Mutter, Vater, für mich is‘ zuviel gemacht, ja, wenn es alt wird und dann bin ich vielleicht auch weg, des bel/äh, Alter. Äh, wenn ich alleine, was so‘was denke i‘ falsch, aber ich denken so, meine Mutter, Vater für mich is‘ sov/aber wirklich hat für mich so **viel** gemacht, aber jetzt meine Vater is‘ gestorben, meine Mutter is‘ alleine. Und ich könnt‘ meine Mutter. Ge‘? #02:14:37-3#

… (Smalltalk)

E2: Bin ich 1980 hergekommt, seit 32 Jahren. #02:14:42-1#

E1: 1980? #02:14:42-1#

E2: Ja bin ich 1980 dahergekommt. #02:14:47-0#

E1: Also mit 17 Jahr‘n? (2s). …(*türkisches Gespräch zwischen E1 und E2:* E1: Ehh 63 doğumlusun dime sen? – Äh du bist 63 geboren, richtig? Okay 63. E2: Daha 17

ye burda girdim. – Ich bin hier 17 geworden.) ... (unverständlich) 63. Also bist du mit 17 hierher gekomm‘m, ja? [Kurz nach dein‘m Abitur. #02:14:57-4#

E2: [Mhm (bestätigend). #02:14:58-0#

… (Smalltalk)

E1: Sie muss erst bet‘n, sie is‘ sehr religiös [geworden. Sie war vor zwei Jahr‘n, oder? Vor zwei Jahr‘n war sie in Mekka. In Zwei Jahr‘n, ein Jahr, vor zwei Jahr‘n? #02:17:51-7#

E2: [Ähä (bestätigend). Ja vor zwei Jahr‘n, [ich war in Mekka. Aber. #02:17:51-7#

E1: [Und sie is‘, sie, ähm, scham/sie sie war immer sehr modern. Sie hat, ich find‘ ihre Haare sie sin‘ immer noch schön, aber sie, sie hat sie jetzt geschnitt‘n, sie war‘n immer schön. Meine Mum war **immer** modern, sie war **nie** irg‘ndwie, man denkt ja immer von Moslem‘m, Muslime sind immer schwarz und bedeckt, is‘ nich‘ so. Die, ähm, türkische, äh, Moslems sin‘ immer, wir sind bebund‘n zu uns‘re Religion, wir ge/sind gebund‘n, wir mach‘n alles, wir befolg‘n alles, **aber,** ähm, es is‘ zum Beispiel nich‘ pflichtig, Kopftuch zu trag‘n. Es is‘ nur eine Kultur, aber **sie** hat sich jetz‘ zum Beispiel, sie is‘ nach Mekka, gegang‘n, hat sich trotzdem dafür entschied‘n, Kopftuch zu trag‘n, normalerweise trägt sie, ‘etz‘ g‘rad‘ nich‘, ne (bestätigend)? Aber wenn sie rausgeht, trägt sie so ‘n schönes Kopftuch, nich‘ weil sie sich pflichtig findet, weil sie es vom Inneren will, sie will das, aber sonst war sie sehr modern. Ich, ich fand ‘s immer schöner, als sie mit offenen Haaren (alle lachen) ‘rumgelauf‘n is‘, war immer schön, ja. Ja. Ähm, es is‘ auch so ‘n Pu/weißte, ähm, die **meist‘n** denk‘n ähm schlecht die, ü/über unsere Religion, weil sie einfach sich noch nie damit auseinandergesetzt hab‘m. Sie wissen nich‘, wie ‘s is‘. Ähm, wenn sie wu/wüsst‘n, wie unsere Religion eigentlich is‘, dann würd‘n sie uns auch anders, genau is‘ auch so ‘n Punkt, ähm, vielleicht ‘mal in der G/nich‘, vielleicht ‘mal im Religions/okay, nich‘ im Religionsunterricht, aber vielleicht auch, is‘ auch so ‘n Punkt, dass sie auch ‘mal bisschen über **unsere** Religion einfach ‘mal, Bescheid gibt, damit einfach **genauso** ähm Christen wiss‘n, ähm, wie eigentlich Muslime **sin**‘. Weißte, die ganz‘n Terrorist‘n und alles, ich mein‘, ähm/ #02:19:20-9#

I: /Wird immer schnell unter einen Hut alles/ #02:19:22-1#

E1: /Des is‘, des geht so schnell, des geht, ähm, ich kann dir mit Sicherheit sag‘n, dass eigentlich ähm eher die westliche Welt, eigentlich Terrorist‘n sind, ich kann ‘s dir mit **Sicherheit** sag‘n. Es es könn‘n ja auch genauso ähm deutsche ähm deutsche ähm Akademiker, die sich damit befasst hab‘m, ähm, die ha‘m, die setzen sich ja auf uns‘re Religion ein, obwohl sie keine Muslime sin‘, sie sin‘ immernoch Christ‘n. Ähm, ich weiß nich‘, w/wir red‘n jetz‘ einfach so ‘mal d‘rüber, ich kenn‘

mich ‘n bisschen gut drau/ähm, d‘rüber aus, ähm (1s). Angenomm‘m, ähm, am 11. September, ja, dieser Anschlag, hmm, es wurde ja von Osama ei/vom Saddam Hussein oder vom Osama Bin Lad‘n, äh, wahrscheinlich ähm ausgeübt, man weiß es immernoch nich‘ sicher. Erstens, dieser Mann, Terrorist, angeblich, is‘ ein amerikanischer Soldat, wi/beziehungsweise er wurde ausgebildet in Amerika, erstens (I lacht). Zweitens, er wurde äh finanziell dermaß‘n versärkt und im Grunde so finanziell so, so viele Möglichkeit‘n gebot‘n, dass man einfach, we‘ ma‘ sich bisschen informiert, dass ma‘ einfach nur weiß, dass das einfach nur von Ameri/ komm‘m könnte, weil der hätt‘ sonst die finanzielle Möglichkeit nich‘ gehabt. Es **ginge** einfach nich‘. Er hatte Waff‘n, zu den‘n keiner Zugriff hatte, außer die Amerikaner, des war‘n **hochmoderne** Waff‘n, äh, du muss‘, so, ähm, und die ähm, der Irak, die sin‘, sin‘ doch im Irak eingewandert, 2003, glaub‘ ich. Ähm, des basiert auf einer Lüge. Es is‘ ja auch jetz‘ sicher, also der Bush, der äh, der weiß, dass er jetz‘ der scha/schwarze Schaf is‘, ähm, es wurde (1s) in also der, es be/basiert auf einer Lüge, die in Deutschland verbreitet wurde, wusstest du das? Es war ein irakischer Auswanderer, der kam nach Deutschland, war ähm Chemie äh, Ingenieur, und ähm der hat dann, den ha‘m s‘e halt ganz normal g‘fracht hier, was er als Beruf gemacht hat in Irak. Hat er g‘sacht „Chemie-Ingenieur“, so und dann is‘ a‘, da gab ‘s ‘ne Regierung, BMBW, ich weiß nich‘ jetz‘ genau, B irg‘ndso‘was. Und die ha‘m dann ihn äh in die eher engere Einsicht dann genomm‘m, ja, ha‘m ihn dann so bisschen beschattet und ihn Sach‘n gefragt, wie, was weiß ich, wie schaut ‘s denn aus, naja Chemie, ne (bestätigend), also, „Hast du Atombomb‘m gebau‘?“, „Was bau‘n s‘e so da?“ Bio, Biowaff‘n, weil die hatt‘n doch ‘mal 1981, war des glaub‘ ich, hmm ha‘m sie ähm, hat hat der Saddam Hussein, hat ähm sein eigenes Dorf irg‘ndwie, 5 000 Hol/5 000 Leute gewohnt hab‘m, äh, verseucht mit irgendwie Giftgas oder so, mit ‘ner Mannscha/‘ner Bombe und des, da wusst‘n s‘e schon, der arbeit‘ s/scho‘ mit. Und, ähm, **er** hat dann, es war dann, ähm, zwei, 2003 oder so, war ‘ne ries‘n Konferenz in Amerika, hat damals ähm der Bush dann entschied‘n, also ähm der Chef von dieser, von dies‘n, äh, von dieser Vereinigung von Deutschland, die ihn zu, äh, die ihn untersucht ha‘m, dies‘n Typ‘m, der war dann auch dort, ja, okay. Es gibt auch Aufnahm‘m, er hat auch Interviews ‘etz‘ dazu gegeb‘m. Und er war dort und ähm er wusste, dass es alles nich‘ stimmt, aber äh man sieht Aufnahm‘m von ihm, wo er einfach nur da sitzt am Tisch und einfach nur noch so (Anmerkung der Interviewerin: E1 macht eine Geste) macht, ja? Also er hat dann Mittel wie gesa/„Ich war dort, ich hätte sag‘n könn‘n, was ich wollte, was ich wöllte, aber, die ha‘m, die war‘n **so** d‘rauf aus nach ‘nem **Krieg**, is‘ egal, was wir behauptet hätt‘n oder bewies‘n hätt‘n, dass wir nichts dageg‘n hätt‘n mach‘n könn‘n.“ Es war, die ha‘m einfach nur ‘n Grund gesucht, weg‘n dem Öl, ja, und dieser Typ hat den‘n Pläne gegeb‘m, wie angeblich ähm, die, die, äh, wo s‘e des herstell‘n und was s‘e für äh Bomb‘m ha‘m, so‘wa‘ der hat da LKWs gezeichnet, wo chemikalische Sach‘n ähm errichtet worden sin‘, des war frei erfund‘n von ihm, weil sie, ähm, äh, ich weiß nich‘, was ihn dazu geprägt hat, er, der steht jetzt zur Lüge. Er hat sie jetzt bekannt gegeb‘m, er hatte Angst weg‘n Al Quaida, dass sie ihn umbringen oder so, weil er dadurch gefasst wurde, ja und dass der Krieg den ähm, auf/ausgefechtet wurde durch ihn. Ähm, er hat dann auch das längs‘ zugegeb‘m, dass es eine Lüge war, kannst auch ‘mal in Youtube guck‘n, ob du, äh, ob du ‘n Video findest, wir könn‘n dann noch guck‘n. Es basiert auf einer Lüge, dieser Krieg, ja? #02:23:46-0#

… (Smalltalk)

E1: So, jetz' stell' ma' vor, erst'ns, Word-Trade-Center sin' 5 000 Mensch'n ungefähr umgekomm'm, ja? Es war'n nich' nur Amerikaner, es war'n viele Deutsche, es war'n auch Mosleme dabei, es war'n, äh, was weiß ich, von jeder, überall was dabei, ja? Erstens, äh, die meist'n geh'n eh sowieso 'etz' stark davon aus, dass es ähm, vo' selbst von der äh amerikanisch'n äh Regierung aus geplant war, dass es eigentlich einfach nur so 'n Scheinakt war, um etwas auszufecht'n, ja, n/nämlich den Krieg. Und ähm zweitens, guck ma', es war'n Mörder, ja? Es war'n, egal, wer das angefechtet hat, es war'n Mörder, die das getan ha'm, weil kein normaler Mensch bringt Mensch'n um, ja? Ähm, erstens die im Flieger und zweitens, äh, die wüss/wusst'n, dass da Tausende sterb'm, ne (bestätigend)? Es war'n wirklich Mörder, die diese Mensch'n getötet hab'm, es, f/ich verachte die auch, also soll'n sie sch/in der Hölle schmor'n. Ähm (1s), 'etz' komm'm wir 'mal zu Amerika, ja, es war'n wirklich Terrorist'n, die das gemacht hab'm, **aber** ähm (2s) Amerika beziehungsweise Bush hat alle in ein'n Topf gesetzt, nich' und nicht **unbewusst**, er hat das bewusst gemacht, um an schwarz'n Gold 'ranzukomm'm, nämlich dem Öl, ja? Ähm bis jetz', ähm, die Zahl'n sin' ungenau, aber man geht mehr davon aus, ich nenn' dir jetz' 'ne Zahl, also man geht von ungefähr eins bis eins Komma fünf Million'n **Zivilist'n**, keine Soldat'n, **Zivilist'n**, dass is' ungefähr so groß wie Münch'n. Stell' dir vor, die ha'm bis jetz' ungefähr so viel Zivilist'n getötet, ja, unschuldige Menschen, ja, es sin' wirklich **unschuldige Mensch'n,** die getötet werd'n. Genauso, wie jetz', stell' dir ma' vor, du lebst und es wird einfach, dein dein deine Grenze bombadiert, ja, es sterb'm wirklich einfach alle, ja? Stell dir vor, du überlebst, okay? Hmm, was würdest du denn äh mach'n, wenn (1s) du wüsstest, alle sind unschuldig, die wurd'n einfach so getötet von der Regierung. Was würdest du mach'n? Ja? Stell' dir vor (1s), **obwohl** viele dazu Gründe hätt'n, das sin' 90 Prozent der Bevölkerung, die davon betroff'n sin', stell' dir vor, **so viel** sin' betroff'n, w/prozentual geseh'n sin' trotzdem ungefähr nur nur zwei bis fünf Prozent Terroist'n, dadurch davon geword'n, das heißt, ein ries'n Anteil, das heißt, 85 bis 90 Prozent sin' trotzdem der Meinung, durch die Religion, dass man Mensch'n nich' töt'n darf. Dass man einfach, hmm, es is' im muslimisch'n Gl/Glaub'n so, die **Fried'n**. Egal, ob die Eltern umgebracht wurd'n oder die Brüder oder die Kinder. Trotzdem setz'n sie sich um und ähm unterstütz'n diese ähm, diese Terroristengrupp'n nich'. Stell' dir vor, 'n kleiner Anteil unterstützt die, ja? Und der Größantei' unterstützt sie trotzdem nich', obwohl sie 'n Grund dafür hätt'n, die ha'm einfach kein Leb'm, jetz' stell' dir vor, **stell**' dir jetz' 'mal vor, ja, was würdest du mach'n? Wenn ich ehrlich bin, ich glaub', ich würd' die ganze Welt in und aufschmeiß'n, ich wär' bestimmt Terrorist geword'n. Ich würd', ich würd' mich räch'n woll'n, weil meine unschuldig'n ähm Kinder und meine meine Mutter und mein, was weiß ich, meine Vater oder was weiß ich alles, davon betroff'n wär'n. Das is', da **sieht** man das nich' und das is' **der** Punkt, das sin' die Medien, ja? Die mal'n sich das so schön aus alles und es is' so schade, ja? Es is so schade, genauso, ich mein', durch den Krieg sin' so viele Mensch'n gestorb'm (1s), die meist'n, also wenn man guckt, ja, ähm, die westlich'n Länder, ich hab' auch g'rad' angefrang'n, dass eher die westlich'n Länder Terrorist'n sin', das is' 'ne, es is' ähm eine, ei/eine sehr, sehr, sehr beachtliche ähm Behauptung. Es is' nich', also was ich, ich will jetz'

kei'm nahetreten, ja, ich würd' jetz' nie sag'n, dass du Terrorist bist (beide schmunzeln), aber ähm/ #02:27:35-2#

I: /Kann ich dich [glaub' ich auch beruhig'n. #02:27:35-2#

E1: [Ich sag' genauso, ähm, ich sage **„wir"**, ich nenn', ich zieh' mich auch, bezieh' mich da auch mit ein, weil ich mich genauso als Deutscher seh', auch als Türke, aber ich sag' 's immer gern, ja? Ich bin genauso Deutscher, wir sin' ei'ntlich die Terrorist'n, wirklich, ähm, wir unterstütz'n auch unbewusst diese ganz'n Organisation'n, weißte, ähm, da werd'n so viele umgebracht, ja okay, Terrorist'n sind, Terrorist'n sin' Mörder, gibt 's genauso muslimische. Schau, schau 'mal, wenn irgend'was im Fernseh'n is', ja? Hmm, ein Mann bringt seine Frau um, okay? Ähm versuch dir das 'mal 'n bisschen, pass' 'mal auf, f/liest du so Zeitung oder schaust du Nachricht'n, **wenn** irgend'was ähm, wenn ein, sag'n ma' 'mal Deutscher, Italiener oder Franzose oder was weiß ich, irg'ndwie ähm seine Frau umbringt oder seine Kinder. (Anmerkung der Interviewerin: Es klingelt an der Tür, E1 öffnet die Tür). Ach, die Mama betet, 'tschuldigung. Äh, dann heißt es meist'ns immer, äh, ja, pfff, „psychischer Anfall, er hatte Probleme und ähm 'ne Tragödie". So und 'etz', äh, was steht 'n, wenn jetz' 'n Mann, ein moslemischer Mann seine ähm, seine Frau tötet? Was steht 'n da dann meistens? #02:28:53-6#

I: Ja auf jed'n Fall, dass er/ #02:28:53-6#

E1: /Ehr'nmord? #02:28:53-6#

I: Ja und au/je/dass er [Moslem war, oder? Also? #02:28:58-2#

E1: [Ja, moslemischer Ehrenmord, okay, letzt'ns war wieder irg'ndwie, irg'ndwelche Ausländer (1s) ha'm wieder irg'ndwie Waff'n gehabt, Waff'nbesitz oder so, äh, ja die **Salafist'n**, eine moslemische Organisation, eine muslimische Organisation, die ganz schlimm, weißte, die Mensch'n, die könn'n nichts dafür in Deutschland, dass sie so über Muslime denken. Sie sind vielleicht nich', sie würd'n so nich' denk'n, wenn die Medien den'n es nich' einfach in Hirn ballern, ja? Wenn jemand zu mir sag'n würde in der Türkei, wenn ich keine Ahnung von den Christ'n hätte und äh irgendwie in der Türkei irgend'ne Familie umgebracht hätte und die sag'n, „Die Christ'n, die bös'n Christ'n, die ha'm den umgebracht.", dann denk' ich, Christ'n sind so **böse** Mensch'n, da kannst du einfach nix dafür, ja, es is' so und des beeinfluss'n die. Desweg'n les' ich auch die BILD nich' mehr, die BILD, die BILD hat bei je/bei der je/ jed'n Auslage steht irgend'was über böse Muslime, so und es flieh'n ja viele, es sch/ es fleiß'n viele Faktor'n mit rein, ja, we' man das liest, pass' 'mal auf, filter des 'mal 'raus, schau dir des 'mal an, wenn irgend'was über Muslime steht, ja, is' jedes Mal 'n schwarzer Hintergrund da. Also, bezieh' das 'mal 'n bisschen auf die Be/ Psychologie, ja? Du siehst an schwarz'n Hintergrund, schwarz is' immer böse,

okay? Das da das fließt unbewusst in ein'n Mensch'n, in sein Hirn rein. Das sin' so Sach'n. #02:30:15-7#

… (Smalltalk)

E1: Aber es is', des is' halt, es is' so und des mach'n die Medien und die BILD, die, es es is' leider so, es, die BILD wird vom Staat kontrolliert. Es is' langsam, äh, fast schon öffentlich geword'n. Die ha'm noch viele Leser dadurch verlor'n, weil s'e auch Lügen ver/so, ähm, ich will jetz' dem, unser'm Staat nich' nahetret'n, weil ich keine Probleme mit mei'm Staat habe, weil ich 'ne Bildung und, was weiß ich, alle Möglichkeit'n zu, aber ich find' 's schade, dass, wenn sie wirklich vom Staat aus regiert werd'n und immernoch so Sach'n d'rinsteh'n, obwohl sie versuch'n, hier alle einzubürgern und für 'ne gute Integration arbeit'n, dann finde ich, dass es einfach schade is' und es sin' bestimmt nicht alle, aber gibt 's bestimmt irgendwelche Politiker, die dann trotzdem versuch'n irgendwie, trotzdem irg'ndwelche Konflik' ich weiß nich' **wieso**, ich weiß es nich', wieso, aber wenn die meist'n wüsst'n, wie **friedlich** eigentlich unsere Religion is', sie is' sehr friedlich, du müsstest 'mal den Koran durchles'n, es gibt, es gibt, ähm, ähm, wusstest du, dass es in der, die Steinigung, ja, die steht genauso in der Bibel, wusstest du das? #02:31:26-4#

I: Ja, ich wollt 's g'rad' sag'n, ja, also ich kenn' die aus der Bib'l. #02:31:26-4#

E1: Ja, … (unverständlich). Es gibt eine Steinigung, es war 'mal würdevoller und Spiegel genauso, Spiegel genauso. #02:31:32-2#

I: Es is' ja aber auch ziemlich viel Auslegungssache, oder? Also, was, also bei der Bibel [zum/zumindest #02:31:34-6#

E1: [Was mit/ #02:31:34-6#

I: /is' es ja so, dass, also 's es steht ja recht, wie soll ich denn sag'n, recht kryptisch alles da. #02:31:41-8#

E1: Hmm (bestätigend). #02:31:41-8#

I: Es sind ja mehr so Gleichnisse und so'was. #02:31:43-8#

E1: Ja genau. #02:31:43-8#

I: Und von daher kann ich ‘s [natürlich auf die eine oder auf die and‘re Richtung ausleg‘n und dann kann ich sag‘n, „es steht da drin“, weil ich ‘s so interpretiert hab‘ und stimmt aber vielleicht gar net und dann (schmunzelt), ja. #02:31:58-0#

E1: [So wie man ‘s aufnimmt, ja? Genau, des is‘ es. Genau. Mhm (bestätigend). Ja, des is‘, des is‘ es, ja. Ja, des is‘ es und ähm, die meist‘n, die die Medien, die zieh‘n des dann so ‘raus, dass die, dass die versuch‘n uns‘re Religion so, ähm, so schlecht darzustell‘n, ich find‘ das immer wieder schade, ich find‘ das wirklich immer wieder schade, und dass das einfach Staat‘n ausnutz‘n, vor all‘m, weil sie jetz‘ nah im Ost‘n sind, weil wirklich diese schwarze Öl da is‘, dieses schwarze Gold, dieses Öl, es is‘ goldwert, es is‘, wird auch schwarzes Gold genannt, des nutz‘n die aus, des nutz‘n die aus, des is‘ so offensichtlich, also (schmunzelt), des ka‘ mer immer nich‘ überseh‘n, we‘ man nich‘ einfach so bisschen also ja bisschen logisch denk‘n kann, dann ka‘ man das nich‘, ich find‘ das echt schade, vor all‘m ähm die Familien dort, ich mein‘, man, wir red‘n jetzt d‘rüber, ja, stell dir vor, ähm, versetz‘ dich ‘mal in die Person‘n dort rein, die behang/im Standardleb‘m, sogar der Ärmste in Deutschla/hat ‘n Bomb‘mnleb‘m im Gegensatz zu **den‘n**. Wir krieg‘n immer äh schönes Wasser zum trink‘n, ja, irgend‘was zum ess‘n, wir krieg‘n staatliche Hilfe, ja? Die Mensch‘n müss‘n mit jeder Sekunde, we/jede Sekunde, die sie verbring‘n, müss‘n sie mit Angst le‘m, dass sie, dass ihn‘ ‘ne Bombe auf ihr‘n Kopf einschlägt oder soetw/wie schlimm des sein muss, vor all‘m we‘ ma‘ Kinder hat, we‘ ma‘ ih/Kinder, besch/wenn ma‘ die Kinder oder die Geschwister, ich würd‘ mir nie vorstell‘n könn‘n, dass, ich f/ich hätt‘ so eine Angst, dass mit meiner Familie was wü/geschieht, ja? Irgendw/mit irg‘ndsowas, stell dir ‘mal vor, die müsst‘n immer mit so einer Angst leb‘m, wie einfach bösartig das für die sein muss, wie schlimm, in welche Situation, ich kann mich gar nich‘ reinversetz‘n, glaub‘ ich. Ich wüsste nich‘, wie sie sich fühl‘n. Ich würd‘, ich könnt ‘s zwar glau/aber ich glaub‘, ich kann mich nich‘ die ver/ich kann die bestimmt nich‘ versteh‘n. Weil ich nich‘ mitt‘ndrin bin. Es is‘ so schade und hmm, wir unterstütz‘n ja ei‘ntlich unbewusst, we‘ ma‘, es gibt Firm‘m, wie zum Beispiel, ähm, ich mach‘ das nich‘ erwähn‘n, Coca Cola zum Beispiel, sie unterstütz‘n solche Organisation‘n. Okay, ja so militärische Hilf‘n und bind‘n sie, ja man muss nur ‘n bisschen nachles‘n. Es gibt so viele Firm‘m, genauso ganz Aldi zum Beispiel. Aldi, Aldi pfff, komplett, also die unterstütz‘n Militär und die geb‘m das auch an, manchmal an. Da musst du nur noch ‘mal les‘n, oder … (unverständlich) recherchier‘n, einfach ‘mal sein Horizont erweitern. Es is‘ ‘etz‘ so schlimme Sach‘n und wir unterstütz‘n das alles unbewusst, aber wir könn‘n auch nix dafür, weißte? Uns wird das nich‘ Bescheid gesagt. Im Geg‘nteil, es wird sogar in den Hintergrund geschob‘m, dass wir das gar nich‘ seh‘n, ja? Es is‘ so, wir könn‘n nichts dafür, also ich, ich, sag‘ jetz‘ „wir“, genauso meine deutsch‘n Freunde, ich sag‘ einfach „wir“, wir könn‘n nichts dafür, ja? Aber we‘ man sich bisschen informiert, dann is‘ es einigerma/und ich find‘ ‘s schade, ich find‘ ‘s wirklich schade, weil, schau‘ ‘mal, in, in der Schweiz und in Frankreich wurd‘n zum Beispiel Moscheen verboten, ja? Ähm 1453 hat ähm Sultan Suleiman, äh Sultan Ahmed hat hat ähm Konstantinopel erobert, ja? Das war doch damal‘ die Heimatstätte von von den Christ‘n hier, was jetz‘ im Vatikan is‘, ja, wurde jetz‘ umgesiedelt. Ähm, er hat damals kein‘n einzig‘n Christ‘n zu Leide getan, kein‘ Zivilist‘n, er hat den nicht nur, er hat sie nich‘ ‘mal **gezwung‘n**, ähm, die Konfession zu wechs‘ln. Stell dir vor, er hat sie frei **leb‘m** lass‘n. Ähm, sie durft‘n ihre Religion

frei ausüb'm, sie durft'n leb'm, was sie woll'n, er hat die Kirch'n belass'n. Er hat sie nich' niedergetramp'lt und dafür 'ne Moschee gebaut. Er hat s'e s/nich', er hat ihn'n die Freiheit gegeb'm ihre Religion und ihre Kultur trotzdem frei auszuleb'm, so, wie 's jetz' immer, ich weiß ni/wenn du jetz' ähm in Türkei reist, es gibt so viele Deutsche in der Türkei, es gibt so viele andere, Griech'n und was weiß ich, die sin' alle so, so ähm froh, dass s'e dort leb'm is', die die stört 's also, die dürf'n in 'ne Kirche geh'n, weißt du, wie viele Kirch'n es in der Türkei gibt, überall, man hört Glock'n und man hört Moscheen, ja, es is' einfach da und ähm, we' ma' hier sagt, „ja, hier, die woll'n jetz' Deutschland über o/die Moscheen, oh pfff", Schwachsinn, des is' schwachsinnig, des is' so'was von schwachsinnig, einfach nur so dumm, ich hab' letzt'ns eine Kassiererin kennen gelernt im E-Center (Name eines Supermarktes), die hat mich angesproch'n, die hat gemerkt, dass wir Türk'n, weil wir türkisch geredet ha'm, hat s'e **türkisch** geredet. Ich hab' mich erst 'mal gewundert, ja? Sie war richtig deutsch blond und dann hat sie gemeint, „ja" und hat sie uns gefragt, „Wieso lebt ihr eigentlich noch hier?" Hat sie mich, „ja, weil 's uns hier gefällt, wir sin' hier gebor'n." Hat sie gemeint, „ich kann euch nich' versteh'n. Ich hab' sieb'm Jahre außerdienstlich in der Türkei ge/äh, gearbeitet, ich würd' alles dafür geb'm, jetz' in der, in der Türkei zu leb'm", hat s'e g'sach', weil es den Fried'n hier einfach nich' gibt. Es gibt hier keine Konflikte zwisch'n Muslime und Christ'n, es gibt hier keine Konflikte, die unterscheid'n nicht zwisch'n Christ'n, die sin' einfach nur Mensch'n, ne (bestätigend)? Es gibt keine, es gibt keine Konflikte zwisch'n, was weiß ich, rechts und links, irgendwelche, bisschen vielleicht, aber nich' so schlimm wie hier. Es is' echt sehr, sehr friedlich, in muslimische Ländern, des **wiss'n** die meist'n noch nich', äh weil/ #02:36:42-1#

I: /Woher auch, oder, also es wird ei'm/? #02:36:43-2#

E1: /Ja, woher auch? Es wird uns erstens nicht gesagt und zweitens, es wird uns 'was **Falsches** gesagt, es is' so, weißte? Wir könn'n nichts dafür. #02:36:52-0#

… (Smalltalk)

E1: Obwohl unsere Religion sehr, sehr, sehr friedlich is' und der Tod ähm des Töt'n verabscheut wird. #02:37:32-9#

… (Smalltalk)

E1: Genau, du würd'st dich genauso nicht trau'n, einfach 'mal in 'ne Moschee zu geh'n, weil einfach gezeigt wird, dass Moscheen einfach nur Terroristen-Vereinigungen sin'. Es is' einfach so. #02:38:10-6#

… (Smalltalk)

E1: Vor all‘m als Frau, meinst du, als Rolle einer Frau. Im Gegenteil, ähm, die die Frau is‘ ‘was sehr, sehr Heiliges, im, im in der im ähm, ähm, im, in der muslimisch‘n Religion, is‘ es is‘ es echt so, die Frau is‘ ‘was Heiliges, man darf ihr eigentlich nichts zuleide tun als Mann. Man soll die Frau schätz‘n, weil sie einfach ähm der Urs/der Ursprung des Leb‘ns is‘, weil sie einfach das is‘, was die Mensch‘n ei‘ntl/sie sie der Fortpflanzung die wichtigste Rolle spielt, weiß‘ du? Die Frau is‘ so‘was Heiliges, okay, es gab ja Sach‘n, es gibt ‘s immernoch in Arabien, die, die nutz‘n das aus, die formulier‘n d/s/den Koran so aus, wie s‘e ‘s möcht‘n, wie du des g‘rad‘ sagst, ne (bestätigend)? Die, die mach‘n des einfach, die mach‘n einfach ‘was anderes d‘raus, ja? Und, was weiß ich, die Frau‘n, die dürf‘n dann da zehn Frau‘n nehm‘m und, was weiß ich, und misshandeln die Frau‘n und behand‘ln sie wie Sklav‘n. Oder, des is‘ alles, im Koran steht des nich‘ drin. Ähm, des Alte Testament, ja, des is‘ fast eins zu eins wie der Koran, des ist fast eins zu eins. Es gab ja früher einfach nur ‘n Buch, es wurd‘ ja einiges geändert, aber sonst ähm streng genomm‘ dürftest du, wenn du sehr religiös wärst, würdes‘, dürftest auch kein Schwein ess‘n. Ja, wenn du dich ‘mal ganz streng wärst, ganz streng, ja, … (unverständlich), dann dürftest du auch kein Schwein ess‘n. Dann dürftest auch Sach‘n ni/mach‘n, diese Sach‘n war‘n ja nich‘ so, dass die erfund‘n ha‘m, es is‘ einfach so, dass Schwein auch jetzt, in der jetzigen Zeit, wost es darfs‘, das Schwein ei‘ntlich gut für unser‘n Körper is‘. Es is‘, man kann ‘s reinleg‘n, wie man will, die ähm, die Beschaffenheit von dies‘m Schweinefleisch tut unser‘m Körper nich‘ gut, das wurde wissenschaftlich erwies‘n, aber man bringt es einfach nich‘ in die Öffentlichkei‘, man kann es nich‘ in die Öffentlichkeit bringen, **weil** man durch Schwein ein‘n ries‘n Umsatz macht, ja, also, es is‘ einfach so. #02:40:03-4#

… (Smalltalk)

E1: Okay, man darf natürlich, äh, in unsere Religion ähm sollte sich eine Frau einfach nich‘ sexuell preisgeb‘m für ein Mann, damit er nich‘ angeregt wird, weil es genauso im Alt‘n Testament so, weil ähm die Vorfahr‘n zog‘n damals ähm, äh, Geschlechtsverkehr nur zur Fortplanzung dien‘n sollte und diente, ja? Des war damals so, damals hat man auch Christ‘n ha‘m nich‘ vor der Ehe irgendwie sexuell ‘was gehabt, ja. #02:42:19-5#

… (Smalltalk)

E1: Du könntest dir ‘ne deutsche Ausgabe vom Koran kauf‘n, es gibt ‘s überall. #02:42:48-7#

… (Smalltalk)

E1: Ja, es is‘ auch interessant, also ähm, du wirst auch merk‘n, dass es ähm nich‘ so ries‘n Unterschiede zu deiner Religion hab‘m wird und ganz im Gegenteil, dass

es alles so böse darstellt, du wirst nichts ähm Bösartiges d'rin find'n, außer Sach'n wie Steinigung, wie damals im Alt'n Testament genauso steh'n, aber des is' halt für Ehebruch, ja? Des war damals gang und gäbe, des war einfach, es war Alltag dort damals. [Damals hast du, wenn du. #02:43:34-8#

I: [Ja, des stimmt, exakt diese Stelle gibt 's in der Bibel. #02:43:35-6#

E1: Ja, wenn du Ehebruch gemacht ha/wenn du ähm jemand'n betrog'n hast, wurdest du gesteinigt, es war damals so. Genauso wie du jetzt für ähm Körperverletzung vor Gericht musst und Geld zahl'n musst, war das genauso gang und gäbe, es war einfach so, ja? Okay, des des is' bei uns halt nur im Koran beibehalt'n word'n, der Koran wurde **kein** Mal geändert, das is', ähm, das ähm wiss'n auch die Wissenschaftler, auch die ganz'n, die sich besser auskenn'n, wie wir, wie ich auch, ich kenn' mich nich' so gut damit aus, aber ich hab', ich hab' 'mal' 'n äh, auch Dokumentation'n geseh'n und alles. Die sag'n, die könn'n auch bezeug'n, dass der Koran kein Mal geändert wurde, keine einzige, kein einziger Buchstabe, kein gar nichts, kein einziges Wort. Ähm und ähm die Bibel wurde halt geändert, öfters, öfters, das sag'n auch ähm deutsche Wissenschaftler auch, auch äh, auch die 'n bisschen christlich geneigt sin'. Ähm, es sin' viele Priester ins ähm Muslimische gewechselt, nich', weil s'e denk'n, die Muslimische is' irg'ndwie jetz' irg'ndwie heili//äh noch heiliger wie jetz' Christentum, weil 's Christentum is' ja auch nich' Schlimmes, genauso 'ne schöne Religion, nur sie wechs'ln, weil sie ähm sehr, sehr religiös sin' und sie woll'n einfach zum ähm, des des zu dem Buch ei'ntlich ihre Religion find'n, das eigentlich vom Ausgang stammt, ja? Und die denk'n, naja, wenn es g/wenn es bewies'n wurde, dass der Koran nich' geändert wurde, dann befolg' ich den Koran, dann konfessier'[33] ich mich halt um, ja? Es is' so, ähm, der Jesus is' genauso **und genauso 'n** Prophet bei uns, is' 'n ries'n **Prophet** bei uns. Is' **riesig**, ja freilich, des sin', des sind' ries'n Prophet'n vo' und und der Mohammed, des wurd' jetz' bewies'n, des wird versucht, wieder zu unterdrück'n, es wird, in in ei'm Jahr vergisst des wieder jemand. Hast du, ich weiß nich', ob du 's mitbekomm' hast, des wird wieder versucht, zu verdrängt, in der Bibel wurde ähm gefr/also wurde ähm durch die alte Schrift gefund'n, dass einfach in der Bibel auch der Name von unserem groß'n Prophet'n reinkommt, sogar öfters. Du sagst ja, man kann das versteh'n, wie man will, aber es steht sein Name d'rin, es steht auch, dass er heilig is' und ähm des kam jetz' 'raus, ja. Es sin' sauviele Priester jetz' ins Muslimische gewechselt, ja? Ja? Es sind zwar sauviele gewechs'lt, ja, die die Bescheid wiss'n, die sind alle weg. Ich will jetz' nich' sag'n, die Muslimische is' besser oder so (1s), weil ich selbst nich' stark religiös bin. Ich bin nich' stark religiös, also ich befolge kulturelle Sach'n, wie, ich ess' kein Schweinefleisch, hab' 's noch nie gemacht, ich mach' 's nicht, ich geh' auch zu feierlich'n Tagen bet'n, ja? Aber ich finde einige Sach'n einfach (1s) naja, ich ich befass' mich halt nich' so stark damit … (unverständlich), weil ich einfach hier gebor'n bin, moderner lebe, aber ähm, der Glaube is' da, ja? Ich kann 's, an obwohl ich nas/naturwissenschaftlich bin, wenn 's nach 'n Naturwissenschaftlich'n geh'n würde, würd' ich nich' an Gott glaub'm, ja?

33. Gemeint ist vermutlich „konvertieren".

Äh, hier Evolution und was weiß ich und so, ja, weißt du? So, äh, Explo/Ding, da, weißt schon, was ich mein‘. Ähm, wenn ‘s nach dem geh‘n würde, dann werd‘n wir ja irgendwelche Fische erst ‘mal im Wasser und dann si‘ ma irgendwie augwandert am Strand oder so. Irgendwelche Organismen war‘n mer ‘mal, aber der Glaube is‘ trotzdem da, ja, also irgendwie, irgend‘was muss es ja geb‘m, was irgendwie al/der Ursprung von all‘m, ja? Und ich finde der Glaube allein zählt. Es steht auch im Koran, dass ähm kein einziger Mensch, der irgendwie ‘nem anderen Glaub‘m gehört, angehört, dass man dem, äh, einfach zu ‘ner/a/zu unserer Religion zwing‘n darf, zwing‘n muss beziehungsweise man soll sie sogar akzeptier‘n, weil ähm man muss auch andere Religion‘n respektier‘n, des steht auch im Koran drin. Ähm (1s), es gi/also es gibt, es gibt ‘n sehr, sehr heilig‘n muslimisch‘n Mann, der is‘ mit ‘ner Christin verheiratet, mit ‘ner christlich‘n Frau verheiratet, obwohl in Amerika er is‘ ‘n sehr, sehr großer, stell‘ ma‘ vor, so ‘n ries‘n Hodscha is‘ des jetz‘, ries‘n Priester, ne (bestätigend)? **Sehr** anerk/is‘ aber mit ‘ner, äh mit ‘ner Amerikanerin, ne (bestätigend), die ihre Konfession nich‘ ändern musste für. Er hat sie so akzeptiert, weil im Prinzip glaubt sie genauso an ein‘n Gott, ja? Also viel Unterschiede gibt ‘s da nich‘ und im Koran steht da, dass man gezwung‘n nich‘ einfach ändern sollte. Man muss es einfach akzeptier‘n und jemand‘n als Mensch seh‘n, ja? Aber solche Sach‘n werd‘n halt ähm einfach in den Hintergrund geschob‘m, ja? Wenn jetz‘ irgendwie in der Bib‘l steh‘n würde, ja, es is‘ schön und alles, es is‘ ja alles ei‘ntlich gar net ‘mal so schlimm. Weißt du und nach ei‘m Jahr wär‘ dann alles hier friedlich. Es is so, es is‘ wirklich so. #02:48:09-7#

… (Smalltalk)

F Transkript F

Code	F
Datum des Interviews	22.03.2013
Dauer des Interviews	01:27:29
Zeitraum der Transkription	03.01. – 03.02.2014
Interviewort	X. (Kleinstadt in Süddeutschland), bei der Familie zu Hause
Interviewerin	Anna Schrack
Teilnehmende Gesprächspartner*innen, demographische Variablen	**F1:** F1 ist mit 19 Jahren der ältere Sohn der Familie. Er hat letztes Jahr sein Abitur an der BOS absolviert, dann ein Studium begonnen, dieses aber abgebrochen. Er fängt nun im Herbst 2013 im Studiengang Economics an. Er wurde in Deutschland, in X. (Kleinstadt in Süddeutschland), geboren und besitzt die deutsche Staatsbürgerschaft. Er ist Moslem.
	F2: F2 ist mit 15 Jahren der jüngere Sohn, besucht die 9. Klasse des Gymnasiums. Er wurde ebenfalls in X. (Kleinstadt in Süddeutschland) geboren, besitzt die deutsche Staatsbürgerschaft. Auch er ist Moslem.
	F3: F3 ist die Mutter (41). Sie lebt seit ihrem ersten Lebensjahr in Deutschland, wurde aber in der Türkei geboren. Der Kontakt zur Familie wurde über sie hergestellt. Auch F3 ist deutsche Staatsbürgerin und Muslimin. Die Mutter ist Einzelhandelskauffrau und berufstätig, hat einen Hauptschulabschluss.
	F4: F4, der Vater (47) hält sich im Gespräch eher zurück. Auch er wurde in der Türkei geboren, kam 1992 nach Deutschland, ist deutscher Staatsbürger und Muslim. Der Vater ist Maschinenbauingenieur, momentan arbeitssuchend.

	F5: F5 ist der Onkel von F1 und F2 und der Bruder von F3. Auch er ist beim Gespräch anwesend und scheint an Geschichte und am Gespräch sehr interessiert.
Kurze Zusammenfassung der Interviewsituation/ Auffälligkeiten	Das Interview findet im Wohnzimmer der Familie statt. Die ganze Familie sitzt während des Gesprächs beisammen. Die Familie verhält sich sehr „diszipliniert", jeder lässt jeden ausreden, die Eltern antworten nicht, wenn die Fragen an die Söhne gestellt werden. Es herrscht eine lockere und offene Atmosphäre. An F5 werden keine Fragen gerichtet, er steigt aber immer wieder in das Gespräch mit ein. F5 wird in seinen Ausführungen nicht unterbrochen, weil andere Familienmitglieder immer wieder seine Punkte aufgreifen und die Diskussion fortsetzen. Insgesamt wird deutlich, dass Geschichte für die Eltern eine wichtige Rolle spielt, weniger für die Kinder. Raum nimmt auch die Vermittlung von Geschichte in der Schule ein. Sowohl die deutsche als auch die türkische Geschichte werden immer wieder thematisiert, die deutsche vorwiegend von den Kindern, die türkische von den Eltern.
Mitgebrachte Gegenstände	**F1:** geschnitzte Krücke/Gehstock aus Apfelbaum des Großvaters aus der Türkei, (Speer vom Flohmarkt), alte Fotos **F2:** Koran, Speer, Indianer **F3:** Abbild aus Ton der Süleymaniye Mosque aus Istanbul, Figuren: Sultan mit seiner Gattin, Rosenkranz **F4:** Bilder aus Metall von Istanbul und dem Marmarameer, die im Wohnzimmer der Familie hängen, Koran, der im Wohnzimmer ausgestellt ist, Backgammon, Rosenkranz (Tesbih), Figuren: Sultan mit seiner Gattin, Moscheeabbildung, Flagge, Feigenbaum, vom Vater geschnitzter Spazierstock

I: … (Vorstellung von mir und meiner Studie) Thema is‘ Geschichtsbewusstsein, ähm, bei Jugendlich‘n, vor all‘m bei Jugendlich‘n mit türkisch‘m Migrationshintergrund, ähm, einfach aus dem Grund, weil mich die türkische Kultur sehr interessiert (schmunzelt) … So die Idee dahinter is‘, ähm, also ma‘ lernt ja in der Schule wahrscheinlich relativ viel Zeug, g‘rade auch im Fach Geschichte, ähm, aber eig‘ntlich wird ma‘ selt‘n gefragt, was ein‘n interessiert und was ma‘ auch wichtig findet für ein‘n selbst. #00:01:08-0#

F1: Mhm (bestätigend). #00:01:08-0#

I: Dabei könnt‘ ja Geschichte auch ‘was sehr relevantes für ‘s eigene Leb‘m sein und genau des möcht‘ ich gern von euch wiss‘n, also es geht gar net so sehr um Geschichts**wiss‘n** und es geht **überhaupt** net um richtig oder falsch, sondern es geht mir um **eure** Meinungen, was ihr als Schüler wichtig findet. #00:01:24-1#

F1: Ok. #00:01:24-1#

I: Und auch, was ihr als Eltern wichtig findet, was ähm, ihr euch vielleicht wünsch‘n würdet, was in der Schule vermittelt wird oder was fehlt oder was vielleicht auch gut is‘. #00:01:37-1#

F3: Mhm (bestätigend). #00:01:37-1#

…

F1: Ok, ok, also sag‘ ma so, von der fünft‘n Klasse bis zur (1s) zehnt‘n, elft‘n, fand ich G‘schichte eig‘ntlich ziemlich (1s) uninteressant. Und, ab der zwölft‘n, 13. ha‘m wir wirklich ang‘fangt auch aktuelle Them‘m zu behand‘ln, also sprich jetz‘ aktuelle Politik. Wer hockt überhaupts, ähm im Bundestag drin, was beschließ‘n die, wie entsteh‘n Gesetze ecetera. Ähm, davor war ‘s halt nur (1s) hauptsächlich Zweiter Weltkrieg, also immer nur Nationalsozialismus und des ging **mir** besonders auf ‘n Geist, aber is‘ jedes Jahr immer wieder g‘macht ha‘m. #00:02:18-2#

F2: Ja. #00:02:18-2#

F1: Immer wieder. Komischerweise is‘ **nichts** häng‘n geblieb‘m. Also ich kann mich an **wenig** erinnern, ja? Und ich mein‘, er is‘ ja jetz‘ g‘rad‘ mitt‘ndrin, in der Phase, aber wie g‘sagt, so in der Oberstufe, zwölf, 13 Klasse, die letzt‘n beid‘n Jahre war‘n eig‘ntlich ziemlich int‘ressant dann. Weil ‘s halt auch ‘n aktuell‘n Bezug hatte, weil ma‘ ‘was damit anfang‘n konnt‘ wirklich, ja, genau. #00:02:37-8#

I: Fällt dir da ‘was ein, was du da g‘rade so besonders spannend fandest, die letzt‘n zwei Jahre? #00:02:43-4#

F1: Also so richtig spann‘nd fand ich ‘s eig‘ntlich wir‘li‘ **nichts** (I schmunzelt), aber, ähm, ich muss sag‘n, die ganz‘n Abläufe, wie des geregelt is‘, also sprich, wie ‘n Gesetz z/Beispiel entsteht und dass es doch wieder Jahre dauern kann, bis so‘was dann zustande kommt, ähm, fand ich eig‘ntlich schon ziemlich interessant, ja. Genau. Hmm (schmunzelt). #00:03:01-4#

I: Wie geht ‘s denn dir da (Anmerkung der Interviewerin: Frage richtet sich an F2), du steckst mittendrin im Zweiten Weltkrieg sozusag‘n, im Geschichtsunterricht, oder (I schmunzelt, F3 lacht)? #00:03:06-1#

F2: Jaha, eig‘ntlich scho‘ seit den letzt‘n Jahr‘n nur Weltkrieg, der erste und zweite, ja. Und (2s) ab und zu is‘ es interessant, aber im Groß‘n und Ganz‘n is‘ es (1s) nichts für mich. #00:03:22-4#

I: Ja, das heißt, du siehst des ganz wie dein Bruder, dass es/ #00:03:23-0#

F2: /N‘ja. #00:03:23-0#

I: Bisschen auf die [Nerven geht? #00:03:25-0#

F2: [Abwechslung braucht man da scho‘. #00:03:28-5#

F1: Hmm (bestätigend). #00:03:28-5#

F5: Ja, ma‘ ma‘ **muss** sich für irgend‘was auch interessier‘n. We‘ ma‘ sich für G‘schichte interessiert, dann bleibt ‘s auch im Kopf häng‘n. Aber we‘ ma‘ sagt „ne (verneinend), bitte“, am Ding vorbei (lacht), des muss net sag‘n, weißt (schmunzelt), dann dann, äh, wenn er jetzt zum Physik macht, dann liebt er Physik, wenn er Chemie, Chemie, ich war auch Geschichts/ma‘, Zweiter Weltkrieg konnt‘ ich alles aus ‘n Effeff, aber langsam nervt ‘s scho‘. Auch im Fernseh‘, egal **wo** des is‘, war G‘schichte und äh fünf Jahre lang in Geschichtsunterricht immer nur den Zweit‘n Weltkrieg **eingeflößt** zu bekomm‘m und eingetri/zu bekomm‘m, des find‘ ich nich‘ richtig. Irgendwann ‘mal in der Pubertät, ja, mit 14, 15, dann ‘mal ein zwei Jahre ‘mal durchnehm‘m, okay, aber was war **zuvor**? Die Germanen und was war noch vor die Germanen, das weiß **keiner**. Die wiss‘n bloß immer Zweiter Weltkrieg. Was war vor 1900, äh, 39? Keiner weiß es. Die Römer hat ‘s ‘mal gegeb‘m und die Ägypter hat ‘s ‘mal gegeb‘m. Des wiss‘n s‘e, aber sonst, außer Schul‘, ne (verneinend). Mir ha‘m ‘s nie g‘habt eig‘ntlich, Zweiter Weltkrieg. Des hab‘ ich alles selber mir bei‘bracht. #00:04:24-0#

F1: Hmm (bestätigend). #00:04:24-0#

F5: Mir ha‘m ‘s ja Türkisch noch g‘habt, [damals, ne (bestätigend)? #00:04:25-9#

F3: [Ja eb‘m, desweg‘n, wir hatt‘n ja ganz ‘was anderes (lacht). #00:04:29-1#

F5: Wir ha‘m nur Osmanische‘ Reich g‘habt, wir ha‘m immer nur eing‘flößt bekomm‘m, „wir sind die Best‘n, wir sind **Krieger** und wir werd‘n die Welt beherrsch‘n“ (lacht), so da. War doch so, oder? Immerzu, „ja, wir, wir, wir“, weißt, bis zum Schluss und des ha‘m wir immer, ja. #00:04:39-1#

F3: Na aber ich denk‘, jede Nation, äh (1s), macht so, dass es seine **eigene** Geschichte den Kindern beibringen möchte. [Des is‘ glaub‘ ich irgendwie auch **normal**. #00:04:50-9#

F5: [Natürlich aber ein, zwei Jahre, ein, zwei Jahre reich‘n scho‘. Du sollst ja **alles** durchkau‘n und nicht irgendwie bloß die letzt‘n äh 100 Jahre, sondern die letzt‘n 4 000 Jahre (I lacht). #00:04:56-8#

F3: N‘ja (skeptisch). #00:04:56-8#

F5: Was war da großes da passiert, ‘mal durchgeh‘n, n‘ja, wenn du die Kinder des frägst, ne (bestätigend), die wiss‘n gar nix, die wiss‘n überhaupt net, was da für Völker gegeb‘m hat und wo ‘s äh abg‘stammt sind, gar nich‘. Wenn du den frägst, sag‘n sie „ja Zweite Weltkrieg“ und „da hat ‘s ‘mal ‘n Karl den Kahl‘n gegeb‘m und weiß was ich für Könige“ [und die wiss‘n auch nich‘ was, was das für welche war‘n, weißt, da sollt‘st bloß ‘mal dann ha, was sonst. #00:05:11-7#

F3: [Den Sonnenkönig (lacht). #00:05:12-3#

F4: Du sollt‘st Geschichte studier‘n (I lacht). #00:05:19-7#

F5: Zu spät. Hätt‘ i‘ echt mach‘n soll‘n. Archäologie und Geschichte aber naja. Jetzt brau/i‘ auch net anfang‘n. #00:05:26-4#

I: Was würdest du (Anmerkung der Interviewerin: richtet sich an F2) denn stattdess‘n interessant find‘n? #00:05:31-9#

F2: Nichts besonderes, aber ‘mal andere Länder, von ander‘n Ländern die Geschichte, also nicht des ganze Jahr durch, sondern immer verschiedene Länder so, ich sag‘ ‘mal Monat pro Monat, einfach neues Land. #00:05:45-7#

I: Ja, okay, also dass ma‘ so bisschen mehr so ‘n Überblick/ #00:05:46-8#

F2: /Ja. #00:05:46-8#

I: Über alles halt, statt nur über die deutsche Geschichte auch? #00:05:49-6#

F2: Ja. #00:05:49-6#

I: Ja. Welche Länder würd'n dich da besonders interessier'n oder is', wär' des dir da ga/total egal? #00:05:55-4#

F2: K/ähm, mich als Türke die Türkei als erstes, dann USA, England, Spanien, also alles Mögliche halt. #00:06:06-9#

I: Ja, okay. Wie is' des bei dir (Anmerkung der Interviewerin: richtet sich an F1)? #00:06:11-9#

F1: Kann ich mich eig'ntlich fast nur anschließ'n, also ähm, weil in jed'n Land läuft des ja irgendwie anders ab im Parlament und ich glaub', bei den Engländern is' so irgendwie House of Commons und oder i/keine Ahnung, wie des da abläuft, und da gibt 's doch, glaub' ich, ziemlich krasse Unterschiede. Auch wenn s'e sich Abstimmungen und Wahl'n und, und wie des Ganze aufgebaut is', bei uns kannst ja Bundespräsident ecetera. Und wär' eig'ntlich scho' 'mal interessant, da 'n Einblick zu bekomm', aber (1s) wurd' nie durchgenomm'm bei uns. Ja. Aber net so schlimm, hätt' ich mir eh nich' merk'n könn'n. #00:06:40-0#

I: Okay, aber trotzdem wär' 's ganz schön g'wes'n für euch beide, wenn des so bisschen mit/ #00:06:46-0#

F1: /Weng mit 'n Ausland, ja, genau, genau. Weng Vergleiche zieh'n, vor **all'm** Vergleiche. #00:06:50-1#

I: Kommt des denn in irgend'ner Form 'mal vor, dass ma' 'was über, zum Beispiel über die Türkei oder? #00:06:57-9#

F3: Die hatt'n des **eine** Stunde durchgenommen. **Einmal**. Oder? Des **Osmanische** Reich? #00:07:05-4#

F2: Ja. Des war letztes Jahr, [am Anfang, ganz kurz. #00:07:07-0#

F3: [Letztes Jahr, da hab' ich g'sagt „**Oh ja, endlich,** Osmanisches Reich werd'n s'e durchnehm'm". Pustekuch'n. **Eine** Stund', eine ga/nu/nur 'ne Stunde und am nächst'n Tag war des schon vorbei, weil ich mich auch interessiert habe, **wie** des

äh, gestaltet werd‘n wird. Was der Lehrer vermitteln wird (schmunzelt). Nach einer Stunde war ‘s weg, [dann war‘n s‘e schon beim and‘ren Thema. #00:07:25-1#

F5: [Also ich, ich find‘ ‘s schon schade, weil, nach der deutsch‘n Kultur is‘ eig‘ntlich die zweitgrößte Kultur die Türk‘n. Und da sollt‘ ma‘ scho‘ auch bisschen, nicht bloß sag‘n, es, die meist‘n kennen ‘s bloß, Gastarbeiter, 60er Jahre gekomm‘m, die wiss‘n aber net, was **davor** war, die ganz‘n. Und allgemein, des is‘ a Hochkultur und Chinesen, Griech‘n, äh, Römer, Ägypter, die wer‘n ‘s immer wieder durchgekaut/ #00:07:44-3#

F3: /Genau. #00:07:44-3#

F5: Aber dass ‘mal 600 Jahre lang des Osmanische Reich gegeb‘m hat (I schmunzelt), und Welt äh, äh, des zeig‘n keiner. Auch kein … (unverständlich), des kennt **keiner**. Die denk‘n, die Türk‘n sind, we‘ ma‘ ein‘ Deutsch‘n fragt „Wo kommt ihr Türk‘n her?“ – „Ja, Türkei, hmm, keine Ahnung.“ Dass wir aber von Mongolei stamm‘m, ne (bestätigend), des weiß **keiner**. #00:08:02-5#

F3: Hmm (bestätigend). #00:08:02-5#

F5: Es wird halt viel zu wenig gemacht und wenn die zweite Hochkult/also Kultur hier in Deutschland die Türk‘n sind, dann sollt‘ ma‘ des auch schon ‘mal **bisschen** intensiver nachforsch‘n und net irg‘ndwie bloß ein‘n Monat, dass es ‘mal die Türk‘n gegeben hat. #00:08:17-8#

F3: Ein Monat? #00:08:19-0#

I: Eine Stunde (lacht). #00:08:19-0#

F3: Eine **Stunde**. Die ha‘m eine Stunde das ge/durchgenomm‘m. Ich weiß gar nimmer, **was** sie da durchgenomm‘m hab‘m, aber, weil ich gedacht hab‘ „oh, jetzt wird ‘s schön ‘mal ange/angenomm‘m“, weißt? #00:08:29-8#

F4: War das nicht **dreiviertel** Stunde. Na ei/eine Unterrichtsstunde (schmunzelt). #00:08:36-1#

F3: Na eine Schulstunde, eine Unterrichtsstunde, Schulstunde war des (schmunzelt). #00:08:36-1#

I: Weißt du noch, was ihr da besproch‘n habt überhaupt? #00:08:39-7#

F2: Wir ha‘m bloß g‘schaut, ha, Osmanisches Reich, Türkei, Arabien, da war ‘s und des war ‘s dann auch. #00:08:46-2#

I: Naja, recht viel mehr schafft ma‘ auch net in einer Stunde, oder (F4 schmunzelt)? #00:08:50-6#

F2: Na derzeit nehm‘ ma Japan durch, die letzt‘n Stund‘n, aber in Verbindung mit **Zweit‘n Weltkrieg**, Atombombe und/ #00:08:59-1#

F3: /Ach **doch** wieder in dieser Verbindung (schmunzelt). #00:09:00-8#

F2: Was and‘res gibt ‘s da nich‘. #00:09:01-9#

F4: Du (Anmerkung der Interviewerin: richtet sich an F1) hast ‘mal mit Mythologie gekämpft, ne (bestätigend)? Damals. #00:09:05-4#

F1: Zeus und/ #00:09:08-9#

F4: /Grie/Griechische, ja, Zeus und so weiter, ja. #00:09:08-9#

F1: Des is‘ sch/is‘ scho‘ zu lang her. #00:09:11-0#

F2: Des gab ‘s auch noch. #00:09:11-0#

F4: Des, des, des war auch so ein, so richtig uninteressante Thema. Des is‘ **so** durchgezog‘n, so lang. #00:09:19-7#

F1: Wir hatt‘n, was war des, des Grundgesetz, hatt‘n wir auch ‘mal ‘ne Zeit lang durchg‘nomm‘m. Ich dachte, die erst‘n z/äh, 20, weiß nich‘, nennt ma‘ ‘s Paragraph‘n oder Absätze oder Klauseln, also gab ‘s so im Grundgesetz, genau. **Des** fand ich auch interessant, aber is‘ wieder alles verschwund‘n. Also ‘ne Zeit lang des zu erfahr‘n dann, zum Beispiel die, diese Menschenwürd‘, dass wirklich alles wirklich verankert is‘, ja? In, in, in dem deutsch‘n Gesetzbuch sozusag‘n, ja. Fand ich eig‘ntlich auch scho‘ interessant. Aber des war ‘s dann aber auch, ja. #00:09:51-2#

… (Validierung durch I)

F3: Ich weiß auch nichts mehr von der Geschichte. Weißt du (Anmerkung der Interviewerin: richtet sich an F5) noch, was der 2. Selim und der 5. Murat gemacht hat (lacht)? #00:10:02-8#

F3: Ich weiß sogar, was der achte **Mehmet** g'macht hat (lacht). Freilich kenn' ich mich in der türkisch'n Ding. Auch jetzt net, äh, ich kenn' mich mi'm deutsche G'schichte jetz' mehr aus als mit der türkisch'n, muss ich scho' sag'n, ja, aber ich weiß, wo ma herstamm'm, ich weiß wieviel Jahre es gedauert hat, wer was gemacht hat, des weiß i' scho'. Aber so perfekt, so Hintergründe und so, des kenn' i' mi' jetz' a/nich' so aus. Da musst scho' richtig durchles'n und des ha'm ma a/bloß in der türkisch'n Klass'n g'habt. Aber des bring' ich den'n scho' noch bei. [Des Osmanische Reich. #00:10:33-7#

F2: [Hmm (stöhnt auf). Nein. #00:10:32-3#

I: Würd' euch des denn interessier'n, also wisst ihr da 'was d'rüber so über die türkische Geschichte? Dadurch, dass des ja im Unterricht gar net vorkommt. #00:10:42-6#

F2: Nicht viel. #00:10:44-9#

F1: Nein (schmunzelt). (1s), eig'ntlich, eig'ntlich gar nichts (Anmerkung der Interviewerin: F1 wirkt nachdenklich). (1s). Na ich hör' halt immer wieder, von mein'n Eltern, von mein' Onkel immer wieder so einzelne Geschicht'n und einzelne Details, aber (1s) [so richtig, dass ich mich da viel. #00:11:02-3#

I: [Fällt dir 'was ein g'rad'? #00:11:02-9#

F1: Absolut gar nichts, absolut gar nichts. #00:11:06-1#

F3: **Osmanische Reich**, **600** Jahre, das dürfte reich'n. **Wien**, das sollte reich'n (lacht). [Wir war'n bis Wien. #00:11:11-4#

F1: [Ja genau, Wien sagt mir 'n bisschen 'was, auf jed'n Fall, ja. #00:11:12-8#

F3: Gell? #00:11:15-7#

F5: Ende vom Mittelalter, wenn ich mich net irre. Äh und hat das Osmanische Reich erbracht. #00:11:17-2#

F3: Ja, ja. #00:11:17-2#

F5: 1400, äh, 53? #00:11:19-6#

F3: Hmm (bestätigend). #00:11:19-6#

F5: Mit ‘n Istanbul einnehm‘m. #00:11:22-2#

F3: Ja. #00:11:22-2#

F5: Des war die Ära, äh Mitt‘lalter war dann zu Ende. #00:11:29-9#

F2: [Des hab‘ ich alles durch ‘n Spiel erfahr‘n. #00:11:30-9#

F3: [1091, sind wir es erste Mal nach/ #00:11:31-0#

I: /‘N [Spiel? #00:11:31-4#

F3: [Durch was? #00:11:31-4#

F2: Ja, also es gibt ‘n Spiel Assassin‘s Creed[34] und des is‘ auch so g‘schichtlich. #00:11:35-4#

F5: Ja, des find‘ ich net schlecht. Die zeig‘n auch, ja auch, wenn ‘s weng a/bisschen brutales Spiel is‘, aber die zeig‘n schon richtige reelle Sach‘n, was damals gegeb‘m hat und wann und wo. #00:11:44-5#

I: Okay, und da kriegt ma‘ des so mit mit der Geschichte? #00:11:45-2#

---

34. Assassin‘s Creed ist ein im Jahre 2007 erschienenes Computerspiel, bei dem es darum geht, geschichtliche Szenen (vor allem auch Kämpfe und Kriege) nachzuspielen.

F2: Da hab‘ ich mir auch vieles g‘merkt und jetzat is‘ eig‘ntlich so Konstantinop‘l dran, wie ‘s erobert wurde oder **fast** erobert wurde, sag‘ ma‘ so. #00:11:55-4#

I: Äh, in dem Spiel oder im Unterricht? #00:11:56-1#

F2: In dem Spiel. #00:11:56-5#

I: In dem Spiel, okay (F3 schmunzelt). #00:12:00-7#

F4: Aber es **bleibt**. #00:12:00-7#

F3: So könnte man ein Unterricht eig‘ntlich gestalt‘n, denk‘ ich, ne (bestätigend)? Spielerisch, klar natürlich. #00:12:03-2#

F5: Spielerisch muss es, ma‘ muss so mach‘n, dass des ja jed‘n interessiert und nicht langweilig einfach, dass da vorne einer redet und die [Hälfte einschläft. #00:12:11-7#

F3: [Und g‘fall‘n. #00:12:10-6#

F4: Spez/Speziell Spiele entwick‘ln für die Schule. #00:12:15-2#

F5: Kann man mach‘n zum Beispiel. #00:12:15-7#

… (Smalltalk, Frage nach dem Spiel)

F2: Hmm, ja, also, man spielt ein‘n Mann, ein Assassine und/ #00:12:33-1#

F1: /Attentäter is‘ des/ #00:12:33-1#

F2: /Ja Attentäter/ #00:12:38-5#

F1: /Sozusag‘n/ #00:12:34-7#

F2: /Ma‘ muss/ #00:12:35-3#

F5: /Die hat ‘s wirklich gegeb‘m. #00:12:36#

F2: Ja.

F5: Die Assessin‘n hat ‘s wirklich gegeb‘m, ja. #00:12:40-6#

F2: Ja, man muss halt immer **einen** bestimmt‘n Feind eines Sultan oder so muss man ermord‘n und **während** der Mission, sag‘ ich ‘mal, erfährt man auch mehr über die Geschichte. #00:12:53-8#

I: Okay, is ja cool. #00:12:56-1#

F1: Aber es sin‘ böse Sultane, genau, keine gut‘n. #00:13:00-9#

I: Desweg‘n muss ma‘ die wahrscheinlich ermord‘n, oder? #00:13:01-6#

F1: Richtig (alle lachen). #00:13:05-2#

F3: Die Assassinen, die ka‘ ma‘, glaub‘ ich mit den äh Ninjas glaub‘ ich, oder Ninjas/ #00:13:09-8#

F5: /Oder mit die jetzig‘n Kommandos/ #00:13:10-4#

F4: /[vergleich‘n. #00:13:10-4#

F3: [vergleich‘n. #00:13:10-4#

F5: Des is‘ wie a Spezialeinheit, hmm, äh, die hat ‘s wirklich gegeb‘m und des sind die erst‘n Spezialeinheit‘n, was in der Geschichte aufgetret‘n is‘. Des war ‘n kleine Gruppe, die musst‘n rein (räuspert sich), irgendeinen entweder entführ‘n oder umbring‘n und wieder raus. Und nicht die richtige Armee, dass es rein geht und die hat ‘s wirklich gegeb‘m. #00:13:25-4#

F3: Aber sind dadurch muslimische Einheit‘n gewes‘n, [die Assassinen. #00:13:26-9#

F4: [Hmm (bestätigend). #00:13:26-9#

F5: Ja, des war‘n so/Syrien, aus Syrien waren die. Weil vor, vor d‘m Osmanisch‘n Reich 1091 war‘n ja 200 Jahre, knapp 200 Jahr‘n war‘n ja die Seldschuk‘n, auf Anatolien. Des war‘n ja auch Türk‘n. Die die Kreuz/äh gegen die Kreuzzüge gekämpft hab‘m. Saladin und des Ganze. #00:13:47-5#

F4: Saladin war a‘ im Spiel, ne (bestätigend)? #00:13:47-8#

F5: Ja, des is‘ ja der, der, der König g‘wes‘n, der wo dann zum Schluss (F3 lacht) Jerusalem doch wieder eing‘nomm‘ hat und dann den Fried‘n gemacht hat oder so. Und danach sind die osmanisch‘n, es, es sind die Osman‘n gekomm‘m (1s). Aber man lernt bei dem Spiel scho‘ viel mit, weil des is‘ immer ‘ne Ära, und dann heißt es ja „und da würde jetzt des erobert und da wird jetzt des angegriff‘n“ (unverständliches Nebengespräch zwischen F3 und F4) und die Jahr‘ die Jahre und alles, ok, ich sag‘ bisschen schon brutales Spiel, aber man bekommt viel mit. Scho‘ spielerisch … (unverständlich) ich mir im … (unverständlich) des alles im Kopf behalt‘n. #00:14:20-5#

F3: Und des is‘ der Held sozusag‘n. [Also den, den man spielt (Anmerkung der Interviewerin: Familie zeigt mir die Verpackung des Spiels). #00:14:22-5#

I: [Das ist der, den man spielt, ja, ok. #00:14:25-4#

F3: Ja. #00:14:25-4#

F4: Auf der Rückseite is‘ bisschen mehr drin. #00:14:30-0#

F1: Wie heißt der Typ? #00:14:28-4#

F2: [Ezio. #00:14:35-4#

F4: [Ezio. #00:14:35-4#

F1: [Ezio. Stimmt. Stimmt. #00:14:35-4#

I: [Ezio. #00:14:35-4#

F3: Ezio. Is‘ italienisch, oder? #00:14:34-5#

F4: Auf Youtube gibt ‘s paar Videos. #00:14:41-1#

… (Smalltalk, F1 will I das Spiel ausleihen und informiert über die technischen Voraussetzungen)

I: Ähm, was mich auch interessier‘n würde, was is‘ denn euch als Eltern wichtig? Was, was fändet denn ihr wichtig, dass in der Schule vermittelt wird? #00:15:06-8#

F3: Also ich finde, man müsste **alles** vermitteln. Von (2s) Steinzeit bis jetzt, nur ähm, ich würde sag‘n, etwas kompakter und nicht ausgedehnt, was mein Bruder und meine Kinder auch schon gesagt hab‘m mit dem Zweit‘n Weltkrieg, immer des ausgedehnte, des (1s) braucht ‘s nich‘. Ich denk‘ mir ‘mal, äh, Zweite Weltkrieg ka‘ man bei den Kindern ähm durchnehmen, wenn s‘e so 14, 15 sind, wenn sie ‘s versteh‘n und **nicht** in der 5., 6. Klasse schon, wo s‘e noch zu jung sind und des da überhaupt nicht begreif‘n können. Also des wär‘ für mich wichtig und wirklich alles durchnehm‘m. Das was mir eig‘ntlich als Türkin jetz‘ wirklich **weh** tut ist, dass man des Osmanische Reich **überhaupt** nicht durchnimmt, **überhaupt** nich‘. Also wie g‘sagt, letztes Jahr eine Stunde (lacht) und des war ‘s eig‘ntlich schon, in denen Geschichtsbüchern is‘ es wirklich (1s) zwei Seit‘n oder drei Seit‘n, ich weiß es nich‘ mehr ganz genau. Also sehr viel wird da nicht Wert darauf gelegt. Mein Bruder hat auch schon recht, wenn er schon in Deutschland so viele türkische Mitbürger **sind**, dann sollt‘n die auch die Geschichte mit einbind‘n, damit überhaupt die Mitschüler auch wiss‘n. Also nicht nur Mitschüler da, „der a Türke“ und so weiter, aber den Hintergrund. Des wär‘ auch sehr wichtig, find‘ ich. #00:16:24-5#

I: Was, was wär‘n denn so wichtige Sach‘n, wo du sag‘n würdest, des sollte ma‘ da auf jed‘n Fall vermitteln? Weil da bist du ja jetzt die Expertin dafür. #00:16:34-0#

F3: (Lacht). Was für Werte? Man könnte Vergleiche zieh‘n aus der Geschichte, was **falsch** gelauf‘n is‘, dass ma‘ das jetzt, in der heutig‘n Zeit nicht mach‘n sollte. Das wär‘ wichtig, würd‘ ich sag‘n. Dass ma‘ das den Kindern auch vermitteln kann. Aber wie gesagt, aber erst mit 13, also 14, 15. Also da sind s‘e, denk‘ ich schon reif, na gut, da sind s‘e in der Pubertät, da wer‘n s‘e wahrscheinlich auch wieder ‘was ganz was a/ganz and‘res hör‘n woll‘n (F3 und I lachen) und des ganze äh Unterricht auch irgendwie äh **lockerer** gestalt‘n. Also nicht wirklich nach Punkt, Komma, Strich und so weiter, da nach den Lehrbüchern, sondern doch etwas lockerer, wie ein Spiel, oder vielleicht irgendein Video oder irgendein Film. Dass man das irgendwie v/mit verarbeitet, das wär‘ wichtig. Oder, weißt du noch F5, es gab doch ‘mal ‘en Zeich‘ntrickfilm, „Es war einmal“/ #00:17:29-3#

F5: /Ja des war super, ja. #00:17:29-3#

F3: Da wurde da auch äh, wie mir noch jünger war‘n, gab ‘s a‘ Zeich‘ntrick, da war so ein kleines Männlein mit ganz lang‘m Bart und der hat dann alles eb‘m ähm erzählt. (1s). „Es war einmal“. Also des Ganze heißt „Es war einmal“ und da wurd‘n eb‘m auch äh Geschichte erzählt mit, also noch ‘mal in so einer Geschichte eingepackt und da wurd‘n eb‘m auch die äh in Steinzeit und die Römer und w/ #00:18:00-1#

F5: /Bis zur Neuzeit ha‘m, ha‘m s‘e/ #00:18:03-5#

F3:/Bis zur Neu/ #00:18:01-2#

F5:/Dann gibt ‘s das nächste äh Staffel, dann war des min Körper, da ha‘m s‘e ‘n Körper erklärt, wie die Blutzell‘n, dann sind s‘e immer geloff‘m und so, ja und dann/ #00:18:10-9#

F3: /Genau. So **ähnlich** könnte man das jetz‘ etwas auf modern mach‘n, sodass die Kinder wirklich da interessiert und des eb‘m auch anschau‘n/ #00:18:16-9#

F5: /Schon. #00:18:16-9#

F3: Irgendwie sonst ist der Stoff eig‘ntlich ziemlich trock‘n. Ich denk‘, äh, die Kinder, die bekomm‘m des jetzt zwar vermittelt, ich hab‘ ‘s auch vermittelt bekomm‘m, aber erst, we‘ ma‘ älter is‘, reifer is‘, dann denkt man „ah, die Geschichte war **schon** wichtig“. #00:18:33-6#

F5: Is‘ normal, dass es so is‘. #00:18:33-6#

F3: Also die Geschichte an und für sich ist in **mein‘n** Augen schon wichtig. [Man sollte es schon unterricht‘n, also sollte nicht sag‘n „so, brauch‘ ma‘ nich‘.“ Brauch‘ ma‘ **scho**‘. #00:18:42-0#

F4: [Hauptsach‘ sie kapier‘n. #00:18:35-6#

I: Wie sieht denn der Geschichtsunterricht aus, wenn ich euch zwei ‘mal fragen darf (Anmerkung der Interviewerin: richtet sich an F1 und F2)? Ähm, is‘ des in irgendeiner Form anschaulich (schmunzelt)? Is‘, kriegt ma‘ ‘mal ‘n Film oder lernt ma‘ wirklich da aus dem Schulbuch die Fakt‘n und Zahl‘n? #00:18:57-4#

F1: Ähm, also bis zur Oberstufe war ‘s genau so, dass wir einfach ‘n Text vorgesetzt bekomm‘m hab‘m und den quasi einfach auswendig lernen musst‘n und dann in der nächst‘n Stund‘ wurd‘ ‘s abgefragt, einfach reine Repro/Reproduktion. Und ähm in der Oberstufe ähm, war ‘s dann doch mehr mit Medien, also Power Point, Videos, dann auch ähm, Bildanalys‘n. Des fand ich auch, **ja** stimmt, des fand ich auch ziemlich interessant, au/aus verschiedenen Bildern dann, vor allem im Mittelalter, we‘ ma‘ des Elend darstell‘n wollt‘, dass ma‘ da halt Bettler g‘seh‘n hat und und mit dies‘n ganz‘n Pestbeul‘n und diese Pestärzte. So‘was bleibt halt wirklich im Kopf häng‘n, also bisschen ‘was Visuelles dann zu ha‘m, ja. #00:19:38-7#

I: Okay, aber des heißt, vorher hat des ziemlich g‘fehlt. #00:19:37-7#

F1: Ja, ja, absolut, desweg‘n kam ‘s auch so trock‘n ‘rüber. Desweg‘n find‘ ich auch, kann, also dadurch **kann** Geschichte nich‘ interessanter werd‘n. Also rein auswendig lern‘n, naja. #00:19:52-4#

F3: Macht F2 im Moment auch, auswendig lern‘n (schmunzelt). Hauptsache die nächste Stunde, die nächste Ex irgendwie heil rü/überbringen und dann pff wieder vergess‘n (schmunzelt). #00:20:00-4#

I: Des heißt, bei dir (Anmerkung der Interviewerin: richtet sich an F2) is‘ es g‘rade genau so, dass es nur trockene Dat‘n und Texte sind (schmunzelt)? #00:20:03-9#

F2: Des is‘ **eig‘ntlich** so, aber die letzt‘n Woch‘n mach‘n wir mehr Gruppenarbeit. Also des is‘ interessanter, we‘ man ‘s selber ‘rausarbeitet und da merkt ma‘ sich auch mehr, als wenn ‘s der Lehrer einfach vorsagt oder vordiktiert. #00:20:20-3#

I: Also schon ‘ne kleine Verbesserung zum sturen Texte/ #00:20:22-0#

F2: /Ja/ #00:20:22-0#

I: /lernen, ja. #00:20:25-2#

F1: Ja stimmt, des wurd‘ auch ziemlich oft angebot‘n, dass ähm ma‘ so ‘ne Auswahl an Them‘m hatte, ich glaub‘ zwanzig Them‘n oder 15, zwischen 15 und 20 Them‘n. Und man hat sich halt in Grupp‘m zu dritt oder zu viert dann hing‘setzt und hat sich ein Thema ausg‘sucht, was ein‘ auch wirklich **halbwegs** interessiert hat und hat des dann sich erarbeitet. Meist‘ns hat ‘s dann wieder nich‘ funktioniert, weil die Gruppendynamik dann immer falsch war (F3 und I schmunzeln), aber ähm trotzdem wes‘ntlich besser als reines Auswendiglern‘n, ja. Genau. (3s). Ähm, was war d‘n noch weng. Ja oder konkretere Beispiele, genau. W/Wenn ‘s jetzt zum

Beispiel um Recht geht und und um Strafrecht und ab wann is‘ ma‘ strafmündig, ab wann, ab wann nich‘, ähm, dass ma‘ konkrete Beispiele dann her nimmt und anhand **derer** dann wirklich erklärt, wie alles abläuft. Und nich‘ einfach nur, jetz‘ ‘mal salopp g‘sagt, einfach des Gesetz **auswendig** lernt, wortwörtlich dieses Juristendeutsch und dann des wiedergeb‘m muss einfach nur. Des bleibt bis zur nächst‘n Stunde häng‘n und dann war ‘s das auch wieder. Genau. (2s). Ja. Ansonst‘n. #00:21:31-9#

I: Warum würdet ihr denn, also w/würdet ihr überhaupt sag‘n, Geschichte is‘, is‘ ‘was Wichtiges für euch? Oder, also gar net nur Schulgeschichte, sondern Geschichte ganz allgemein? #00:21:44-1#

F1: Äh, muss i‘ kurz überleg‘n (F1 und I schmunzeln). Ähm/ #00:21:49-4#

F4: /Jein/ #00:21:49-4#

F2: /Ja mittelmäßig, ab und zu, also die wichtigst‘n Sach‘n vielleicht ‘mal lernen, aber/ #00:22:00-2#

F1: /Es, d/d/des Schöne is‘, ja, wollt‘st du noch ‘was sag‘n (Anmerkung der Interviewerin: richtet sich an F2)? #00:22:02-5#

F2: Ne (verneinend). #00:22:02-5#

F1: Dass, dass man sieht, des hat in der, ich glaub‘ in der letzt‘n Klasse, in der 13. Klasse hat uns des ‘mal unser G‘schichtslehrer, G‘schichtslehrer g‘sagt, ähm, dass sich in der G‘schichte alles immer wieder wiederholt. Und dass auch immer wieder von groß‘n Herrscher immer wieder die gleich‘n Fehler gemacht hab‘m. Ich glaub‘, des war zwischen, also mit Napoleon und Hitler und dass sie denselb‘m Fehler g‘macht hab‘m und dass s‘e, ich glaub‘, mehr oder weniger an derselb‘m Stelle in Russland, äh, wie, Stalingrad war des glaub‘ ich, dass s‘e da einfach den Winter unterschätzt hab‘m, mit ihrer Armee und dass s‘e desweg‘n beide genau an der Front g‘scheitert sind. Und und des find‘ ich lustig, weil die meist‘n sag‘n ja „aus der G‘schichte lernt ma‘, aus den Fehlern lernt man“ quasi. Aber anscheinend is‘ doch nich‘ so. Also ich mein‘, Hitler (1s) wusste ja bestimmt von Napoleon [und sein‘n Feldzüg‘n und seinen Fehler. #00:22:45-5#

F5: [Der is‘ ja, der is‘. Der is‘ übermütig geword‘n. #00:22:45-4#

F1: Genau, genau. Hmm. #00:22:45-4#

F5: Der hat gedacht, der schafft des vorm Ende vom Sommer. [Der hat selber nich‘ gedacht, dass die dort häng‘n bleib‘m. #00:22:49-7#

F1: [Hmm, ok, ok. #00:22:49-7#

F5: Und die Türken hab‘m den gleich‘n Problem auch gehabt, vor Wien [damals. Hätt‘n sie Wien eingenomm‘m, wär‘n sie bis nach Deutschland oder England vorgestoß‘n. #00:22:58-6#

F3: [Hmm (bestätigend). Ja, der Winter hat uns aufg‘halt‘n. #00:23:00-6#

F5: Ha‘m die Russ‘n des Gleiche auch, ha/ha‘m wir auch durch den Winter. #00:23:03-8#

F3: Bitte? #00:23:03-8#

F5: Mit die Russ‘n? Zwisch‘n die Russ‘n. #00:23:04-9#

F3: Hmm (bestätigend). #00:23:04-9#

F5: Die Russ‘n hat echt sehr v/oft der Winter g‘holf‘n, weil sonst wär‘n die Russ‘n scho‘ längst weg aus‘n Fenster g‘wes‘n, ne (bestätigend) (schmunzelt). Oder der Deutsche hat ja gedacht, Blitzkrieg. Warum heißt das Blitzkrieg? Weil er alles ganz schnell eingenomm‘m hat. Erst Österreich dazu gehört, Tschechei, Pol‘n gleich eigenomm‘m, Ukraine/ #00:23:23-0#

F2: /Hmm (bestätigend)/ #00:23:23-0#

F5: /Na hat er gedacht, mit Moskau ka‘ ma ‘s a/mach‘n. Es hätt‘ zwei Monate noch äh gereicht, der hätt‘ Russland eingenomm‘m. Des hätt er g‘schafft, dann is‘ der Winter kommen, [dann war ‘s aus. #00:23:32-7#

F1: [Winter, ja. #00:23:32-7#

F5: Und dann gab ‘s noch dieses Ding. Stalingrad. Geburtsstadt von Stalin, er will ‘s um jed‘n Preis halt‘n, Hitler will um jed‘n Preis dies‘n Geburtsort ei/einnehm‘m, desweg‘n ha‘m s‘e sich doch verbiss‘n. #00:23:47-4#

F1: Hmm, hmm, hmm (bestätigend). #00:23:47-4#

F5: Des war die Überlegung. #00:23:52-1#

F1: Ansonst‘n, ich mein‘, ma‘ lernt ja auch die Kultur mit kenn‘n, ja, also die deutsche Kultur auch ziemlich stark, aber hmm so so direkt im Alltag würd‘ ich ‘s nich‘ als wichtig empfind‘n. #00:24:04-3#

I: Aber du hast ja jetz‘ g‘rade so als Argument ang‘führt, ähm, oder auch, was der Lehrer da g‘sagt hat, ähm, aus der Geschichte könnte man auch **lernen/** #00:24:12-6#

F4: /**Lernen**. #00:24:12-6#

F1: [Für die Zukunft lernen, ja. #00:24:12-6#

I: [Und Fehler gegebenenfalls vermeid‘n (schmunzelt). #00:24:15-6#

F1: Eventuell, ja. #00:24:15-6#

I: Ja, würdest du sag‘n, des könn/**des** könnte dann wiederum auch für dich wichtig sein, zu wiss‘n, was in der Vergangenheit passiert is‘? #00:24:25-8#

F1: Hmm, zum Beispiel, ähm (1s), in Bezug auf Nationalsozialismus (schmunzelt) wieder, was wir jetz‘ wirklich jetz‘ acht Jahre oder was durchg‘nomma ha‘m (I schmunzelt). Ähm, es Einzige, was ich wirklich d‘raus g‘lernt hab‘, is‘, dass man eig‘ntlich immer kritisch sein sollte und mit allem kritisch umgeh‘n sollte. Weil ich glaub‘, jetz‘ am Beispiel Hitlers sieht ma‘ ja eig‘ntlich direkt, wie **blind** des Volk eig‘ntlich sein kann, ja, und dass ma‘ einfach so stumpfsinnig is‘ und dann einfach ein‘n Mensch‘n folgt, nur, weil er (1s) **scheinbar** gute Gedank‘n hat, ja und dann vorgibt, „Ja, ich werd‘ euch Arbeit besorg‘n und dank mir wird alles besser. Folgt mir, gehorcht mir und des langt.“ Und ich glaub‘ bei, äh im Film „Die Welle“ war des doch so, dass er dann vo/dass die Schüler behauptet hab‘m „ne (verneinend) so‘was kann nich‘ mehr passier‘n, dass ‘n Diktator an die Macht kommt“, und dann is‘ es doch passiert und zwar klass‘nintern dann. Und **des** is‘ wirklich es Einzige, was ich mir eig‘ntlich aus ‘n G‘schichtsunterricht g‘merkt hab‘, dass ma‘ wirklich **skeptisch** sein soll einfach. #00:25:22-0#

I: Aber des ja scho‘ jede Menge eig‘ntlich, oder, also? [Zu sag‘n ma‘ geht kritisch mit (schmunzelt). #00:25:25-2#

F1: [Eig'ntlich schon, ja, für die acht Jahre freilich (F4 schmunzelt). Richtig. Und Nazis sind schlecht, genau (I, F3 und F4 lachen). Des war 's. Genau, ja. Argument Ende. #00:25:41-7#

I: Wie is' des bei dir? Welche Rolle würdest du sag'n, oder wie wie bedeutsam (schmunzelt) is' für dich (Anmerkung der Interviewerin: richtet sich an F2) Geschichte? #00:25:47-5#

F2: Im Moment brauch' ich 's gar nich' (1s), aber **vielleicht** für die Zukunft, irgendwann, keine Ahnung. Ja, für die Zukunft is' es wichtig, aber im Moment is' es eher unwichtig (1s) für **mich**. #00:26:02-2#

I: Warum könnt' 's für dich in der Zukunft wichtig werd'n? #00:26:04-5#

F2: Ja um mitzured'n, wenn irgendjemand diskutiert, dass ich auch mitred'n kann oder äh. #00:26:16-3#

F4: So allgemeines Wiss'n. #00:26:19-8#

F2: Da kann 's wichtig sein, aber ansonst'n nich' so wichtig. #00:26:25-1#

F4: Also ich, ich denke die Geschichte bis, **bis** zum Studium, so so **einfach** wie möglich, nur Grundwissen bisschen, von ganze Weltgeschichte bisschen und wer interessiert, kann studier'n (1s), find' ich. Sonst wird zu schwer für Nich'interessierte, sag' ich so. #00:26:49-4#

F2: [So denk' ich über mich. #00:26:49-4#

I: [Und so unübersichtlich, oder? Also. #00:26:50-9#

F2: So denk' ich eig'ntlich über jedes Fach, Kunst (alle lachen). Musik. #00:26:53-6#

F3: Musik. #00:26:53-6#

F2: Ja ich mein', die ander'n Fächer sin' scho' wichtig, aber Kunst und Musik versteh' ich einfach net. #00:27:00-5#

F4: Ja, Kunst bringt dir ‘was bei, geistlich, handwerklich. #00:27:07-2#

F5: Ja schon, aber weißt du, was am besten wär‘? Die sollt‘n scho‘ die Klass‘n vorher teil‘n. Nicht erst ab der acht‘n, neunt‘n Klasse oder Gymnasium oder erst beim Studium. Die sollt‘n scho‘ ab der sechst‘n Klasse schau‘n „aha, die Gruppe is‘ mehr Mathematik, die Gruppe is‘ mehr Geschichte, die ma/macht mehr Musik und Kunst“ und dann wie ‘s in Amerika is‘, weißt, die ge/äh die ganz‘n Klass‘n und dann kannst dich auch entwick‘ln. Aber we‘ ma‘ Klasse bist und sagst, „ich mag kein Geschichte, ich mag kein Kunst, ich mag kein Musik“, interessiert sich nicht. Des is‘ des, sollt‘n scho‘ vorher scho‘ teil‘n. (2s). Ja, unser System is‘ sowieso. #00:27:40-6#

F1: Vor allem, weil dann dementsprechend die Not‘n auch ziemlich schlecht sind. #00:27:41-7#

F5: Es muss erneuert werden. #00:27:41-7#

F1: Ich mein‘, we‘ ma‘ sich für ‘n Fach kein bisschen interessiert und wenn man sagt „des geht mir vielleicht am Hintern vorbei“. Und man lernt, man lernt und trotzdem will es nich‘ einfach in Kopf rein, ja? Ich mein‘, ich hab‘ ‘s ja mit **erlebt**, da muss ma‘ wirklich Interesse **erzwing‘n** und auf Dauer geht des net gut. [Ja. #00:27:58-5#

F5: [Deswegen sag‘ ich ja, die Lehrer scho‘ teil‘n die Klass‘n (1s) oder die Schulstockwerke, dass man sagt „ah, dieser Stockwerk Sport, das, das, das“. #00:28:03-0#

F1: Ja (schmunzelt). #00:28:03-0#

F5: Und dann ha‘m die auch bessere Abschlüsse. We‘ ma‘ dann ‘mal sagt, Kunst und des und des weglass‘n, dann hat ma‘ scho‘ ‘mal drei Not‘n weniger und dann kannst dich auf die ander‘n Sach‘n **mehr** konzentrier‘n. #00:28:15-5#

F3: Fördern. #00:28:13-9#

F5: Aber hmm freilich, aber unses ganzes Schulsystem sagt ja jeder, des ganze Volk auch, des muss erneuert werd‘n, des is‘ zu alt und dass das im Zweit‘n Weltkrieg immer sag‘n, des is‘ ja von amerikanisch‘n Politik. Nach ‘m Zweit‘n Weltkrieg ha‘m die ja beeinflusst, dass die in deutsch‘n Klass‘n sehr viel über‘n Zweit‘n Weltkrieg, „Nazi is‘ schleiße (schmunzelt), Nazi is‘ unt‘n“, des is‘ ja ihre Politik g‘wes‘n, des hab‘ ich scho‘ ‘mal geles‘n, des wollt‘n sie erzwingen, dass sie jetz‘ nich‘ mehr so

aggressiv sin‘. Ha‘m s‘e s‘e gerad‘ geschafft eig‘ntlich, aber jetzt die neue Generation (I schmunzelt), die **ganz** neue Generation, die is‘ scho‘ wieder anderster. Aber in die 60er, 70er, 80er Jahre sin‘ die Deutsch‘n ja ruhig g‘wes‘n. Erst‘n Weltkrieg … (unverständlich), Zweit‘n Weltkrieg, dann davor die Hundertjährig‘n Krieg, Dreißigjährig‘n Krieg, da war‘n die Deutsch‘n immer **dabei**, überall. Des war scho‘ die Amerikaner mit ihr‘n/ #00:29:00-0#

F3: /Naja und in der Tschechei war‘n ‘s die Russ‘n. Näm‘ich ich hab‘ ‘ne äh Arbeitskollegin, die kommt aus der Tschechei und lebt seit 30 Jahr‘n hier in Deutschland. Und mit ihr hab‘ ich auch gesproch‘n, dasste eb‘m heute kommst (schmunzelt) und die hat eb‘m gemeint, äh, bei denen war es so, dass sie äh die ganze Zeit in der Schule gelernt hab‘m, „Deutschland is‘ **bäh**“, die ganze äh Zweite Weltkrieg und so weiter, „die Russ‘n sind die Best‘n, die Russ‘n hab‘m uns gerettet“. #00:29:25-9#

F5: Ja, ja. #00:29:25-9#

F3: **All die Jahre** wurd‘n **die** so darauf äh den Unterricht so gemacht, dass nur die Russ‘n die Gut‘n war‘n und die Deutsch‘n war‘n alle böse. Ne (bestätigend)? (1s). Und jedes Land versucht halt irgendwie wahrscheinlich sich selber irgendwie, [vor all‘m Kommunismus is‘ ja klar. #00:29:43-3#

F4: [Ja so, **Kommunismus**, ja. #00:29:43-3#

F5: Ja freilich, des war der **Ostblock**, des is‘ normal, dass die dann des mach‘n. #00:29:47-5#

F3: Was hat s‘e erzählt? Dass die Russ‘n sich als Amerikaner verkleidet gekomm‘m sind und äh Tschechei angegriff‘n oder so ähnlich. Und die Russ‘n, die hab‘m angeblich äh die Tschechei befreit. Dabei war‘n des Russ‘n, die als Amerikaner verkleidet war‘n (F3 und I lachen). #00:30:06-9#

F2: Des is‘ der **älteste** Trick. Des der **älteste** Trick. #00:30:12-9#

I: Ja, ich denk‘, des is‘ aber schon ‘n **sehr wichtiger** Punkt, dass, dass ma‘ leider ja ziemlich viel lernen muss, was ein‘ weniger int‘ressiert und freilich a Stück weit geht ‘s wahrscheinlich net anders. #00:30:24-6#

F1: Ja/ #00:30:24-6#

I: /Aber ähm, genau **desweg‘n** bin ich so auf diese Idee gekommen, weil ‘s ja ganz oft auch so Leistungstests gibt, da wird dann vorgegeb‘m, was ma‘ zu wiss‘n hat, aber eig‘ntlich fragt ein‘n **nie** jemand ‘mal, ob des überhaupt für relevant für ein‘n selber is‘. #00:30:37-5#

F1: Ja. #00:30:37-5#

I: Also, auch zum Beispiel, ich hab‘ mir ‘mal dies‘n ähm, dies‘n Einbürgerungstest ang‘schaut, unglaublich, also, ich mir denk‘, muss ma‘ des wirklich wiss‘n (schmunzelt), wenn ma‘ da [wohnen will? Also. #00:30:49-9#

F1: [Muss man die Bundeskanzler in der Reihenfolge wiss‘n, oder nich‘? [Wenn ich mich net täusch‘, ich hab‘ da ‘mal reing‘schaut. #00:30:49-8#

I: [Oh, ich hab‘ mir net alles, es sind ja wahnsinnig viele Frag‘n. #00:30:53-4#

F1: Ja (F4 schmunzelt). #00:30:53-4#

I: Aber auch so **Jahreszahl‘n** und so, wo ich mir denk‘, naja, also/ #00:30:58-2#

F3: /Ich glaub‘, des würde net a‘mal Otto normaldeutscher Verbraucher des wiss‘n, ne (bestätigend)? #00:31:01-7#

I: Ja, des hab‘ ich mich auch, also ganz ehrlich, ich hätt‘ net alle Frag‘n beantwort‘n können (lacht). #00:31:03-1#

F1: Kann keiner, glaub‘ ich. #00:31:06-6#

F2: So‘was ha‘m mer in der Klasse gemacht vor zwei Woch‘n, also so grob Deutschland, wo ‘s n/was is‘, welches Bundesland oder die Nachbarländer, keiner hat ‘s, also ‘n bisschen weiß man scho‘, aber nich‘ alles. Selbst der Lehrer wusst‘ nich‘ alles (schmunzelt). #00:31:21-4#

F3: Haha (lacht). #00:31:21-4#

F4: Kann, kannst di‘ erinnern, bei den, ich bin vor 20 Jahre hergekomm‘. Bei die Einbürgerungstest hat der Beamte mir gefragt, er sind **Innen**minister momentan, oder Auß‘nmisister, hat selber Antwort nicht gewusst (I schmunzelt). #00:31:40-8#

F3: Er hat selber nicht gewusst, ja (lacht). #00:31:43-1#

F4: Ich ich hab‘ auch net gewusst. Hab‘ ich danach, ich n/Prüfung, ich hab‘ Prüfung bestand‘n, hab‘ ich danach gefragt, „wer war die, überhaupt die Auß‘nminister?“ – „Ich weiß auch nich‘.“ (alle lachen). Also ich hätte, ich hätte einen Namen sag‘n könn‘n. #00:31:59-3#

I: Aber genau darauf is‘ so meine Idee entstand‘n, ‘mal zu frag‘n, was die Leute überhaupt **interessiert.** #00:32:09-7#

F3: Ok. #00:32:09-7#

I: Und was für die Leute eig‘ntlich auch wichtig is‘. #00:32:10-8#

F3: Oh ja. #00:32:10-8#

I: So sture Fakt‘n lernen is‘ ja jetz‘ auch keine so große Kunst (schmunzelt). #00:32:19-0#

F1: Ja, richtig. Vor all‘m in G‘schichte nich‘, ich mein‘, da muss ma‘ ‘s gar nich‘ versteh‘n, [sondern schreibt einfach die Antwort‘n hin. #00:32:23-4#

F5: [Und wer, wer interessiert momentan, Google gibt mehr als, als die Schule. #00:32:29-6#

I: Gibt ‘s da ‘was, ähm, also heutzutage hat ma‘ ja wirklich viele Möglichkeit‘n, **wenn** ein‘n ‘was int‘ressiert, des noch ‘mal nachzuschau‘n. Macht ihr des manchmal so mit geschichtlich‘n Themen oder? [So im Internet oder. #00:32:42-9#

F1: [Ähm. #00:32:42-9#

F4: Also mit Schwager da is‘, viel geschichtliche Sach‘n (schmunzelt). #00:32:47-2#

F3: Ja, aber im Internet, ich glaub‘, die Kinder nicht, dann da bin ich wahrscheinlich eher diejenige da dazu (lacht), wo ‘was sucht. #00:32:51-1#

F1: Ne (verneinend), also bei mir auch nich‘. #00:32:56-8#

F4: Also Männer nicht, nur (I lacht). #00:32:59-6#

I: Aber des heißt, du bist s/sehr geschichtsinteressiert auch (Anmerkung der Interviewerin: richtet sich an F3)? #00:33:02-2#

F3: Ähm, aber auch nur seitdem ich ein Buch geles‘n habe, das im Mittelalter äh stattgefund‘n hat und wo ich geles‘n habe, dass es auf wahre Begeb‘mheit‘n stattgefund‘n hab‘m **soll** und da hab‘ ich eb‘m recherchiert. #00:33:14-3#

I: Darf ich frag‘n, was des für eins war? #00:33:16-9#

F3: Das war ähm „Die Gottessucherin“ von Peter Prange. #00:33:21-2#

I: Okay, kenn‘ ich leider net. #00:33:25-8#

F3: (Lacht). Des hat eb‘m auch meine äh Bekannte, meine Arbeitskollegin mir gegeb‘m und dann hab‘ ich eb‘m äh durch das Buch erfahr‘n, dass sie äh an … (unverständlich) von Spanien bis über Italien dann, Osmanische Reich gekomm‘m **is‘,** es is ‘ne jüdische Frau, ‘ne jüdische Geschäftsfrau und die hat wirklich gelebt. Und das war eig‘ntlich recht interessant, des hab‘ ich auch so nicht gewusst. #00:33:52-9#

F4: Des hab‘ ich auch gemerkt, dass es interessant war. Jede/Jeden Tag erzählte sie (F3 und I lachen), „Hey Scha‘, weißt du, was da?“ #00:33:59-0#

F3: (Lacht). Ich **musst‘** ja weitererzähl‘n. Ne (verneinend), es is‘ wirklich int‘ressant, weil äh sie eig‘ntlich die Jud‘n selber das erste Mal ein Stück Land (1s) nicht erobert, sondern für sich ähm, nicht auch nich‘ eingenomm‘m. Jetz‘ weiß ich net, wie ich des [erzählen soll. #00:34:16-4#

F4: [Ausgelieh‘n, gepachtet. #00:34:18-1#

F2: Zur Verfügung gestellt. #00:34:18-1#

F3: Hmm, sozusag‘n, gepachtet, von dem ähm Sultan Suleiman, der äh damals gelebt hat und zwar is‘ es in den heutig‘n Israel ziemlich im Nord‘n so ein kleine Ortschaft. (1s). Ne (bestätigend), aber die wird **nicht so verehrt**, also die w/auch in den jüdischen Bevölkerung beziehungsweise in der jüdisch‘n Geschichte wird sie eig‘ntlich so nicht erwähnt. Des hab‘ ich jetzt auch/ #00:34:43-5#

I: /Gibt ‘s da ‘ne Erklärung dafür, warum? #00:34:45-3#

F3: **Keine** Ahnung. Über Judentum überhaupt is‘ es eig‘ntlich sehr schwierig, ‘was ‘rauszufind‘n, ehrlich gesagt. #00:34:52-2#

F4: [Hmm (bestätigend). #00:34:52-2#

F5: [Scho … (unverständlich). #00:34:52-2#

F3: Ne (bestätigend), also we‘ ma‘ da in Google und so weiter ‘mal **schaut**, des is‘ halt immer so **verallgemeinert**. #00:35:01-2#

F5: Doch, König Salomon und Moses, des is‘ des Einzigste, was jeder [bisschen weiß, aber so. #00:35:03-2#

F3: [Ja das, aber sonst, die andere Geschichte. Ja. #00:35:04-4#

F5: Die schott‘n sich ja auch ab, wenn du so schaust. Und ihr Buch, die äh, die Thora, die da äh wird ja auch nicht übersetzt, is‘ ja verbot‘n zu übersetz‘n. Des darf **nur** ein Jude (1s) les‘n, da kannst net selber herkomm‘m und sag‘n, du brauchst das Original Thora und dann lest du und wirst übersetz‘n, darfst du nich‘. #00:35:22-8#

F3: Geht net, des weiß i‘ gar ni‘. #00:35:22-8#

F5: Die sin‘ die sin‘ richtig hart dabei. Die sin‘ richtig hardcore. #00:35:24-8#

F3: Äh, siehste. Na des hab‘ i‘ net g‘wusst. Aber des is‘ halt des, was ich im, im Internet und so weiter durchschau‘ und recherchiere. #00:35:34-1#

F1: Aber des ja auch so ‘ne Sache, was ma‘ im Schulunterricht hätte mehr durchnehm‘m müss‘n und zwar **Nahostkonflikt** allgemein. Weil da weiß i‘ auch **ziemlich wenig** d‘rüber, muss ich jetz‘ ehrlich zugeb‘m. Ich mein‘, i/ich weiß, dass halt irgendwie **Israel** und Palästina sich irgendwie weng jetz‘ in die Haare gekriegt hab‘m, in den letzt‘n Jahr‘n, oder Jahrzehnt‘n und dass jetz‘ Isra/Israel jetz‘ einfach sich als Staat oder oder zumindest Israel als **Staat** anerkannt wurde jetz‘ allgemein, ich glaub‘ auch von Amerika, weil ‘s ja die Schutzmacht is‘ oder so. Keine Ahnung. #00:36:04-7#

F5: Es hat ja den Staat Israel nich‘ gegeb‘m. [Es hat nur den Staat Palästina gegeb‘m. #00:36:06-7#

F1: [Ja, ja, genau, neun/49 oder so wurd‘ ‘s dann glaub‘ ich [zum Staat. #00:36:08-0#

F3: [Ja. #00:36:08-0#

F5: [Und des weiß keiner und des find‘ ich ja auch schade, we‘ ma‘ in die Nachricht‘n sieht und sagt man gleich „der Buhmann is‘ der Palästinenser“. #00:36:13-2#

F1: Ja. #00:36:13-2#

F5: Aber dabei, dass die Israelis da einmarschiert sin‘ und es mit gewaltsam alle **vertrieb‘m** hab‘m, da gibt ‘s ja Bilder, die Städte, was jetz‘ in Palästina sind, des war‘n alles nur Zelte, **nur** Zelte. Die durft‘n nicht raus, die durft‘n nix mach‘n, so ha‘m s‘e dann aufgebaut. Und jeder sagt jetzt „der Buhmann ist der Palästinenser und der Israeli hat schon recht“ und jeder sagt dann, dass s‘e Terrorist‘n sin‘, aber dabei, was nach ‘m Zweit‘n Weltkrieg, auch wieder, dann sin‘ ma‘ wieder am Zweit‘n Weltkrieg, ne (bestätigend) (F5 und F3 lachen)? #00:36:39-5#

F3: [Wir komm‘m da net weg (lacht). #00:36:39-5#

F5: [Vertrei/Vertreibung von **Jud‘n**, dass der Ami des, die angesiedelt hat, da g‘sagt hat „ihr seids jetzt dort“. #00:36:47-7#

F3: Ich glaub‘, des war‘n die Engländer, weil/ #00:36:47-5#

F5: /Die Engländer und die Amis. Die ha‘m g‘holf‘n, dass die da einfach/ #00:36:50-2#

F3: /Ja ja, schon nämlich. #00:36:50-2#

F5: Am Anfang hieß es ja friedlich. Die ha‘m s‘e ja friedlich reingesetzt, die Palästinenser, die war‘n ja alle beide äh überhaupt kein Krieg, kein gar nix. Aber nach der Zeit, weil der Israeli immer mehr und mehr wollte und Jerusalem wollte und alles, da hat ‘s dann angefang‘n. Schade, aber des weiß keiner, wenn einer

Nachricht‘n sieht, dann heißt es gleich Terrorist‘n. Egal, was passiert, gleich Terrorist, weißt. #00:37:10-6#

F3: Hmm (bestätigend), aber **islamistische** Terrorist‘n. #00:37:12-0#

F5: Islamistische, denn was damals die Kreuzzü/äh/züge war‘n, sind jetz‘ [halt diese Islamist‘n, sag‘n ‘mal, die Hardcore-Fundamentalist‘n gibt ‘s überall. #00:37:20-4#

F3: [Jetz‘ sind die Isla/Islamist‘n (schmunzelt). (2s). Ja natürlich, des gibt ‘s bei den Christ‘n genauso. #00:37:25-0#

F5: Schau dir die Amis auch, die Mormonen und des ganze Zeug, die sind ja auch ganz hart, die jetz‘ leb‘m. #00:37:27-2#

F1: Ich, ich find‘ des auch krass, also ich bin jetz‘ kein Antisemit, aber ich find‘ ‘s krass, dass man **nichts**, aber auch wirklich gar nichts geg‘n Jud‘n sag‘n darf, also zumindest kommt es mir so vor. Denn sobald man irgendwie sagt „ihr habt des und des falsch g‘macht“, is‘ man **sofort** Antisemit und wird als Nazi bezeichnet. Aber egal, also so kommt ‘s mir zumindest vor. Und ich, ich find‘ ‘s auch schade, dass man im G‘schichtsunterricht, also, ich weiß nich‘, ob ‘s an den Lehrern la/selber lag, weil die war‘n jetz‘ die sin‘ meist‘ns Ü50 g‘wes‘n, ja? (Anmerkung der Interviewerin: kurze Unterbrechung durch F3, die fragt ob ich noch Tee möchte) Und, ähm, kein Lehrer find‘ ich, kann objektiv unterricht‘n, also, da fließt irgendwo auch sein, seine eigene Meinung mit rein, seine eig‘nen Erlebnis‘ mit rein. #00:38:08-6#

F4: Ja und die ha‘m auch Vorschrift‘n. #00:38:08-6#

F1: Und ich fand ‘s auch krass, dass die (1s) auch wirklich zum größt‘n Teil versucht ha‘m, uns dann Schuldgefühle einzured‘n, also dass wir uns quasi verantwortlich fühl‘n müss‘n, für des, was in Zweit‘n Weltkrieg getan wurde. Ich mein‘, wa/also jetz‘ nich‘ in mein‘ Fall, ja, ich mein‘, meine Eltern komm‘m aus Türkei, ähm, sondern äh deutsche Großeltern so‘zag‘n, dass man sich für die noch verantwort‘n muss, was die damals im Zweit‘n Weltkrieg getan ha‘m, also dass die dann da wirklich Mitglieder in der NSDAP war‘n oder dass die dann auch wirklich in dies‘n ähm KZs dann mitgearbeitet hab‘m, ja un/nd dass wir dann uns immer noch schuldig fühl‘n müss‘n und uns ‘ann quasi, wie soll ich sag‘n, sehr vorsichtig gegenüber (1s) Jud‘n äh verhalt‘n müss‘n, ja, ich mein‘, ich persönlich kenn‘ ich kein‘ Jud‘n, aber. #00:38:54-4#

I: Aber des heißt, des des kommt auch im im Unterricht so ‘rüber? So als ähm [als ob wir für die Großelterngeneration einsteh‘n müss‘n? #00:39:02-8#

F1: [Hatt‘ ich schon ziemlich stark des Gefühl. Ja, hatt‘ ich schon ziemlich stark des Gefühl, weil, ähm, wie soll ich sag‘n, [es war/ #00:39:08-4#

F5: [Sie war‘n alle böse. #00:39:13-2#

F1: Ja un/un/und/ #00:39:13-2#

F5: /Ha‘m ‘was Falsches getan, aber dass des Groß/Großteil von Volk nicht gewusst hat, was hinter den KZs abgegangen ist, die wusst‘n ‘s nicht, die wusst‘n, dass des bloß Arbeiterlager sin‘. Die ha‘m gedacht, „ok, soll‘n s‘e arbeit‘n [und soll‘n s‘e arbeit‘n“. #00:39:22-4#

F1: [Ja, des behaupt‘n s‘e auch ständig. #00:39:23-9#

F5: Aber der Größteil hat ‘s ja selber nich‘ gewusst, … (unverständlich), wenn s‘e dann da reingeführt wurd‘n die Familien, wie die geweint hab‘m und alles (Anmerkung der Interviewerin: Nebengespräch über das von F3 zubereitete Essen). Des ha‘m s‘e ja g‘wusst. Des ha‘m s‘e ja bewusst mit der SS g‘macht, weil des war‘n ja die [richtig eingefleischten Nazis. #00:39:38-8#

F1: [Hmm, hmm (bestätigend). Aber, hmm, des kommt ja auch wieder so unglaubwürdig vor, dass man des ni/mitbekomm‘m hat, ich mein‘, wenn man (1s), also jetz‘ ‘mal ganz bescheuert g‘sagt, wirklich ganz bescheuert g‘sagt, we‘ man sieht, dass ‘ne Ladung voller Mensch‘n in ein Lager reinfährt und nur Staub wieder ‘rauskommt, ganz bl/blöd gesagt, ja? Da, ich mein‘, des muss doch ein‘n ins Auge stechen? Äh, i/i/ich glaub‘ ‘s einfach net, dass/ #00:40:03-1#

F5: /Des hat den alles int‘ressiert. Des hat den nicht int‘ressiert. [Des war, des war. #00:40:04-3#

F3: [Vielleicht hatt‘n s‘e eigene Probleme. Die wollt‘n des. (Anmerkung der Interviewerin: Nebengespräch über das Essen). #00:40:07-2#

F5: Des war‘n, Hunger und Armut hat ‘s noch gegeb‘m und der Krieg und, und und dann denkst du nicht, wenn du jetzt hier wohnst und jetzt wohnst du in ein‘n, in ein‘n KZ ist, aber des so abgeschottet is‘, acht Kilometer keiner hin darf und dann scho‘ Sperrzone ist, weißt? Dann bekommst du net mit, was in V. (Name einer kleinen Stadt in der Nähe) [abgeht. Des kannst du net wiss‘n. #00:40:22-0#

F1: Aber schon, aber, aber dann ke/dann kennst du doch ‘ne and/‘ne an‘der‘ Familie, die‘ ‘ne Familie kennt, die jüdisch is‘, [sozusag‘n. #00:40:30-3#

F5: [Des ha‘m auch viele deutsche Juden, jüdische Familien geholf‘, in Kellern versteck‘n, alles, die wo ‘s g‘wusst hab‘m. Nur des Größteil, des war damals nich‘ wie heute. Heute sind sie viel w/weiter. Die Leute wiss‘n des alles von den Medien, damals hat ‘s keine Fernseher ‘geb‘m [gar nichts. Es hat ‘s ja bloß des Nazi-Blatt gegeb‘m, nur den einen Rundfunk. #00:40:42-4#

F3: [Eb‘m, gar nix. #00:40:39-8#

F1: Und [Volksempfänger, oder wie hieß des Ding, ja. #00:40:45-3#

F5: [Und, ja. #00:40:44-9#

F4: Mhm (bestätigend). #00:40:44-9#

F5: Und da ha‘m s‘e nix g‘wusst, hast ja g‘seh‘n bei den ein‘n Film, beim Aufstieg, äh, die die geg‘n die Nazis g‘w/äh, war‘n, die ha‘m s‘e alle dann zug‘macht, die ganz‘n Druckereien. Und dann ha‘m s‘e halt des Volk **so** gelass‘n, wie jetzt auch in Afghanistan, weil die Talibans hat ‘s nur ein‘ Zeitung gegeb‘m, ein‘n Fernsehsender und des hat **zu** die Talibans gehört. Die ha‘m nicht gewusst, was über die Grenze, auch Nordkorea, wer wird Weltmeister, wer is‘ Europameister beim Fußball, wer, was für Stars gibt ‘s es? Die wiss‘n **nicht**, die denk‘n, des is‘ ganze Welt schaut aus wie in Nordkorea, so denkt, des is‘, so denkt des Volk. Nur Studierte, die dann bisschen selbst denk‘n könn‘n, die sind die dann aber auch flücht‘n, aus dem Land. Des Volk musst du dumm lass‘n, dann kannst du reag/äh regier‘n. Wenn des Volk alle Student‘n sind, alle Ding sin‘, dann is‘ aus, weißt? In Nordkorea is‘ so, Afghanistan is‘ so, Pakistan is‘ halb halb so. (1s). Dann kannst ihn‘n Lüg‘ng‘schicht‘n erzähl‘n wie du willst. Des war damals nix ander‘s dann mit ‘n äh Hitler damals. Alles durch‘plant g‘wes‘n, des war nich‘ alles so zufällig, was der da alles g‘macht hat. [Aber ja nicht da. #00:41:47-8#

I: [Aber ma‘ bleibt so bisschen skeptisch, gell, ob, ob ma‘ des glaub‘m kann, [dass des keiner g‘wusst hat, ja. #00:41:52-7#

F1: [Hmm, hmm (bestätigend). Vor allem, ähm, weil auch nich‘ Raum für Diskussion g‘lass‘n wird in den Klassen dann, also im im Unterricht. Weißt, sobald jemand dann seine Meinung sagt, dann sagt der Lehrer, ich übertreib‘ ‘s jetzt wieder, sagt „nein, es is‘ so, wie ich sag‘. Leb‘ damit, find‘ dich damit ab, damit damit vor kann“. (F4 lacht). Ok, sag‘n ma‘ so, in der 12., 13. Klasse war ‘s nicht wirklich **so brutal**, da

durft‘ ma‘ diskutier‘n. Da gab ‘s sogar einzelne Stund‘n, wo ma‘ dann nur diskutier‘n konnt‘n. #00:42:19-3#

F3: Aber F2 hat nicht diskutiert. #00:42:19-3#

F1: Aber, jetzt zum Beispiel in seiner Zeit, genau, weil er is‘ ja jetz‘ 14, 15 und ich mein‘, er hat ja noch keine Meinung, sozusag‘n. Er hat noch nich‘ viel Erfahrung, obwohl er jetz‘ eig‘ntlich auch mittlerweile halbwegs reif is‘, halbwegs. #00:42:33-1#

F5: Schon, die z/zeig‘n ja aber auch nich‘, was die Deutsch‘n zwisch‘n Erst‘n und Zweit‘n Weltkrieg und auch **vorm** Erst‘n Weltkrieg, was sie für die Welt eig‘ntlich getan ha‘m. Was die für Erfindungen g‘macht hab‘m, die meist‘n wiss‘n net, wo die Waschmaschine herkommt, Kühlschrank, Fernseher, alles, des is‘ alles deutsche Erfindungen. Auch in Zweit‘n Weltkrieg, direkt d‘rin, was da alles scho‘ erfund‘n wurde, mit die Düsenflugzeuge und alles, weiß keiner. Jeder denkt immer, des war der Ami, weißt? Und des is‘ a/schade, die zeig‘n immer bloß, na, es war Deutschland Schuld, Erster Weltkrieg, Zweiter Weltkrieg war Deutschland Schuld und dazwisch‘n, was zwisch‘n Erst/und Zweit‘n Weltkrieg is‘, weißt du ‘was da Bescheid (Anmerkung der Interviewerin: richtet sich an F1)? #00:43:08-2#

F1: War da nicht ‘mal so Weimar? [Weimarer Republik, ne (verneinend) oder war des davor? #00:43:08-5#

F2: [Die Goldenen Zwanziger. #00:43:10-2#

F3: Bitte, was? #00:43:09-3#

F2: Die Goldenen Zwanziger. #00:43:10-7#

F3: Die Goldenen Zwanziger? [Weltwirtschaftskrise. #00:43:11-4#

F5: [Ja, des, aber sonst weiß auch aber ‘haupt keiner, die denk‘n, zwisch‘n 1914 und 45 war nur Dunk‘l. Nur Krieg. Da hat ‘s nix gegeb‘m, keiner hat gelach‘, kein gar nix. [Jeder war in Armut. #00:43:21-1#

F3: [Die Goldene Zwanziger, hab‘ ich gar nich‘ gewusst. Aha. #00:43:24-6#

F5: ‘türlich, Charleston, Tanz, da da, weißt scho‘, Charlie Chaplin und, und und, wer hat ‘s ‘n noch ‘geb‘m damals (schmunzelt)? #00:43:33-5#

F3: Da musste F2 frag‘n (lacht). #00:43:34-8#

I: Geht dir des auch so, wie dein Bruder erzählt hat, dass ma‘ in der Schule irgendwie, naja ma‘ kriegt so die Fakt‘n vermittelt, aber so ‘ne [wirklich eig‘ne Meinung braucht ma‘ dazu gar net hab‘m? #00:43:43-6#

F2: [Ja. Ja, ‘was sag‘n will, dann sag‘n die Lehrer meist‘ns, äh „Ich will nicht diskutier‘n.“ und mach‘n einfach weiter oder „Hör auf zu diskutier‘n.“ oder so. #00:43:52-5#

F5: Des find‘ ich schade, des find‘ ich schade, weil die Meinung vom Schüler geh‘n unter und die woll‘n des auch nicht hör‘n, dass dann ein Schüler sagt, „Warum? Vielleicht war‘n die Juden schuld.“, **zum Beispiel**, des woll‘n s‘e ja net hör‘n. Die woll‘n bloß sag‘n, das, „den Stoff ha‘m ma‘ durch, fertig, Deutschland war böse“, aus (F4 schmunzelt). Weißt (I schmunzelt)? Äh, find‘ ich scho‘ net, also. #00:44:13-2#

I: Ich möcht‘ noch ‘mal kurz zurückkommen zur **türkisch‘n** Geschichte auch. Weil du hast des vorhin scho‘ ‘mal erwähnt, dass es eig‘ntlich ja sehr schade is‘, ihr habt türkische Wurz‘ln und in der Schule spielt ‘s überhaupt keine, also **eine** Stunde (schmunzelt), so gut wie überhaupt keine Rolle. #00:44:26-7#

F3: Ja. #00:44:26-7#

I: Ähm (1s), was würdest du dir denn wünsch‘n (Anmerkung der Interviewerin: richtet sich an F3), wie ‘s wär‘ in der Schule, also g‘rad‘, was die türkische Geschichte auch angeht? #00:44:35-9#

F3: Dass ma‘ die **auch** durchnimmt. Wie mein Bruder vorhin auch schon gesagt hat. Römische Reich is‘ klar, hab‘ ich nix dageg‘n. Griechisch auch nich‘, hmm, die ganz‘n ägyptisch‘n, des alles durchgenomm‘m, aber dass ma‘ des Osmanische Reich auch ‘mal durchnimmt, dass ma‘ da auch eine Sparte wirklich dafür äh **nimmt** und den Kindern des vermittelt. Des geht nicht nur uns‘ren Kindern, nämlich wir sind noch die Generation, wo wir wirklich noch Türkischunterricht **hatt‘n**, das geht bis 1990, denke ich. #00:45:10-4#

F5: Ja, schon auch, des. #00:45:10-4#

F3: Ab 90, 91 hat man das dann ganz geändert, so dass dann äh Türkischunterricht in dem Sinne nur am Nachmittag dann stattgefund‘n hat und die türkisch‘n Kinder dann regulär in einer deutschen Klasse drin war‘n und dementsprechend natürlich

äh, den Stoff, was die Tü/da, Deutsch‘n **auch** durchgenomm‘m hab‘m, auch genomm‘m ha‘m. Wir hab‘m noch das Privileg, sag‘ ma so ‘rum, dass wir äh eb‘m die türkische Geschichte noch so lernen durft‘n. Uns‘re Kinder, die äh ha‘m des nicht so mitbekomm‘m, nur am Rande, wie er schon gesagt hatte, werd‘n wir irg‘nd‘was erzähl‘n. Es geht aber nicht nur um unsere türkisch‘n äh Kinder, sondern auch über die deutsch‘n, russisch‘n und so weiter, es sin‘ ja **so viele Kinder**, die eig‘ntlich in einer Klasse zusammen kommen, dass die **voneinander**, wo sie herkommen, auch ‘was wissen. Nämlich uns‘re Kinder, die wiss‘n jetzt v/über Deutschland von A bis Z, Erste, Zweite, Dritte Weltkrieg (F4 und I lachen), Hundertjähriger Krieg, Dreißigjähriger Krieg, keine Ahnung und ähm es wär‘ schon schön, we‘ ma‘ des auch durchnehm‘m könnte. (1s). Also des finde ich. #00:46:13-6#

F4: Oder die Nachbarländer allgemein. Italien (2s), Rumänien [und so, Frankreich, jedes Land. Ja. #00:46:21-9#

F3: [Ja schon, wie du schon vorhin gesagt hast, jedes Land, kompakt einmal durchnehm‘m. #00:46:27-6#

F4: E/erst a‘mal Nachbarländer (1s), vielleicht Russland noch, weil so viel Russ‘n lebt noch. #00:46:35-4#

F3: Eb‘m genau, des is‘ auch wichtig. #00:46:35-8#

F5: Man lernt nie aus. #00:46:36-5#

F3: Na, des is‘ doch klar. #00:46:36-5#

F5: Wie ich in, weil letztens hab‘ ich ja auch, äh, etwas dazu gelernt, warum Budapest Budapest heißt. Buda is‘ dieser Hügel, da wohn‘n die Reich‘n, und Pest is‘ die Innenstadt/ #00:46:47-1#

F4: /Pest/ #00:46:47-1#

F5: /Wo die Arbeiterviert‘l war. Und ha‘m, des war‘n zwei verschiedene Städte, bis s‘e zum Schluss dann in eine Stadt gemacht ha‘m. Desweg‘n heißt des Budapest, also weiß auch keiner. Des hab‘ ich a/zufällig bloß so erfahr‘n. #00:47:00-2#

F3: Naja, F1 hat ja vorhin schon gesagt, will von jedem Land so kompakte Informationen und dann. #00:47:08-0#

F5: Und auch Städtenam‘m zum Beispiel geschichtliche Städtenam‘m, es weiß keiner, warum heißt Münch‘n Münch‘n, was bedeutet Münch‘n, oder was hab‘ i/ bedeutet Hamburg, Frankfurt. #00:47:18-8#

F3: **X**. (Interviewort und Wohnort der Familie) (I lacht)? #00:47:17-5#

F5: Des is‘ äh zwisch‘n X. (Kleinstadt in Süddeutschland) (Anmerkung der Interviewerin: F5 verwendet hier den alten Namen der Stadt X.) und was war des? #00:47:23-8#

F2: X. (Kleinstadt in Süddeutschland) (Anmerkung der Interviewerin: F2 verwendet hier den alten Namen der Stadt X.). #00:47:25-8#

F3: X. (Kleinstadt in Süddeutschland) (Anmerkung der Interviewerin: F5 verwendet hier den alten Namen der Stadt X.). Siehst, das weiß ich noch von HSU, war des ich gelernt hab‘ (lacht). Ne (bestätigend), das is‘, das is‘ bei mir hängen beblieb‘m da, siehste. #00:47:31-0#

F5: X. (Kleinstadt in Süddeutschland) wurde ja eingetauscht damals, äh, die Österreicher, glaub‘ ich, ha‘m uns freigegeb‘m und ha‘m dafür irgendeine andere Stadt dafür bekomm‘m oder so‘was. #00:47:40-6#

F1: [Cheb. Cheb. #00:47:41-2#

F3: [J/ #00:47:41-2#

F5: [Cheb. #00:47:41-2#

I: [Du schaust ganz entsetzt (schmunzelt) (Anmerkung der Interviewerin: richtet sich an F1). #00:47:43-8#

F1: [Ja. #00:47:43-8#

F5: [Des wär‘ ma‘ jetz‘ Tschech‘n. #00:47:43-8#

F4: Eigentlich X. (Kleinstadt in Süddeutschland) g‘hört Tschechei. #00:47:49-5#

F5: [… (unverständlich). #00:47:54-6#

F2: [Gehörte. #00:47:54-6#

F4: Gehörte. #00:47:51-7#

F3: Gehörte. #00:47:51-7#

F4: Gehörte, stimmt. #00:47:51-7#

F3: Böhmen. Wir war'n fast 400 oder 500 Jahre, oder? Oder war 's zu viel? War ma' äh unter der Herrschaft von Böhmen. Und irgendwann äh sind sie auf die Idee gekommen, dass sie Österreich da irgendwie da unt'n die Stadt und hier getauscht hab'm (lacht). #00:48:11-2#

F5: Schau zum Beispiel auch Böhmen, we' ma' jetzt die Jugend frägt „Bähmen", dann sag'n sie „keine Ahnung", Böhmen oder auch die Sorb'm[35], zum Beispiel in Ost'n, des is' ja auch so 'n Volk, auch ein deutsches Volk, die Germanen, des gan/ die ganz'n Stämme, [des weiß keiner, des weiß keiner. #00:48:26-8#

F3: [Siehst, noch irgendetwas hab' ich aus dem Buch gele/des is' anderes Buch (F3 und I lachen). Und zwar ähm, die (2s) Hussit'n? Kann des sein, die Hussit'n? Die hab'm wirklich gelebt in Tschechien gab 's einen äh hmm geistlich'n Führer, der im Mittelalter irgendwo bei Konstanz von einem Kaiser, obwohl der Kaiser ihm äh freies Geleit versproch'n hatte, ihn umgebracht hat und dadurch hab'm die Anhänger in der Tschechei eb'm so ein' Aufruf, also so. #00:49:04-9#

F4: Husiten. #00:49:03-1#

F5: Widerstand. #00:49:04-8#

F3: Die Hus/Widerstand, genau. Und die hieß'n dann Hussit'n, ge/da, wieder, ein Roman, hmm, [des wieder auf wahre, äh, Begeb'mheit. #00:49:15-5#

F5: [Man lernt nirgends aus, in Fernseh', Bücher, Zeitschrift'n. #00:49:15-5#

---

35. Gemeint sind vermutlich „die Serben".

F3: Aber ab ‘m gewiss‘n Alter. Also ich denk‘ ma‘ ‘mal, in (1s) ihr‘m Alter hat mich Geschichte auch null int‘ressier‘ (F3 und I lachen). Ich hab‘ ‘s ‘mal gehört, des is‘ okay, aber ich denk‘ mir ‘mal, irgendwann int‘ressiert man sich. #00:49:29-8#

I: Genau, dann kann ma‘ sich auch so ‘n bisschen ‘raussuch‘n, was ein‘n int‘ressiert später, oder? #00:49:32-3#

F3: Genau, genau. #00:49:32-3#

I: We‘ ma‘ net so gezwungen is‘ (lacht) [dazu es durchzunehmen in der Schule. #00:49:34-5#

F1: [Ja, ja, auf jed‘n Fall. #00:49:34-5#

F5: Ich hab‘ alles von „Was-is‘-was“-Bücher in Bücherei immer g‘holt. Und da hat mich die Wikinger und und und des Römische Reich und dieses Ding hab‘ ich ma‘ g‘holt und keine anderen G‘schicht‘n. #00:49:47-9#

F3: Tja, jetz‘ ha‘m **die** Google. [Wir musst‘n des immer. #00:49:51-4#

F5: [Ja, ja, des. #00:49:51-4#

F4: Ja damals gab kein PC, [kein Fernseh‘n. #00:49:56-9#

F3: [Wikipedia. #00:49:56-9#

F5: Ja. #00:49:56-9#

F3: Eb‘m, wir müss‘n das alles. #00:49:56-9#

I: Dafür noch „Was-is‘-was“ (lacht). #00:49:55-0#

F5: Genau (schmunzelt). „Was-ist-was“. #00:49:55-0#

I: Welche Rolle würdet ihr denn sag‘n, spielt Geschichte in eurer Familie als Ganzes? Also is‘ es euch zum Beispiel wichtig, den‘n Kindern da auch ‘was

mitzugeb‘m oder, oder geht ihr auch zu euren Eltern und fragt da ‘was, was euch interessiert, also? #00:50:15-3#

F4: Die, die googlen … (unverständlich). #00:50:17-7#

F5: Scho‘, des is‘ scho‘ so (nachdenklich). #00:50:19-9#

I: Oder wartet ihr immer, bis euer Onkel kommt (F3 und I lachen)? #00:50:20-9#

F5: Es is‘ halt so, die Tradition, **viele** sind verlor‘n gegang‘n, weil die sind ja scho‘ die dritte Generation jetz‘. Erste Generation uns‘re Eltern, wir sin‘ die zweite, dritte, jetz‘ gibt ‘s schon noch mittlerweile die vierte Generation und des geht alles verlor‘n. Die Sprache geht langsam verlor‘n, also wir k/äh wir sprech‘n auch bei meiner Mutter jetzt daheim, wir red‘n eig‘ntlich nur Deutsch. Ganz selt‘n, also mit mein‘n Eltern okay, Türkisch, dann mein Schwester und mein Schwager ab und zu ‘mal Türkisch, aber sonst auch mit meiner Schwester und we‘ ma‘ da hock‘n, irgend‘was diskutier‘n, also zu 95 Prozent eig‘ntlich, ja? Es geht alles verlor‘n. Noch ein Jahrzehnt oder noch zwei Jahrzehnte und dann könn‘n über die Hälfte überhaupt kein Türkisch mehr und wo sie herkomm‘m erst recht net. #00:51:02-3#

F2: In der Jug‘nd benutzt man ‘s auch als Geheimsprache, wenn ein‘n keiner versteh‘n soll. Ja so red‘ ich ab und zu mit mein‘n Freund‘n türkisch, ja. #00:51:12-5#

I: Aber des heißt ihr könnt t/türkisch sprech‘n. #00:51:19-2#

F2: Ja. #00:51:17-6#

F1: Jaja, genau. Es lang‘ auf jed‘n Fall. [Jaja. #00:51:20-7#

F3: [Des is‘ wirklich cool, die könn‘n Deutsch, die könn‘n Türkisch, die könn‘n Italienisch, na gut, noch nich‘. #00:51:24-6#

F4: Spanisch. #00:51:24-6#

F3: Französisch, spanisch, englisch. #00:51:26-7#

F2: Französisch brauch‘ ich nich‘. Allgemein die zweite Fremdsprache braucht man nich‘, wenn ma‘ schon englisch hat, die Weltsprache, warum braucht man [noch insbesondere die Sprache von ein‘m gewiss‘n Land? #00:51:39-0#

F5: [Schon, eig‘ntlich schon. Eig‘ntlich, aber des is‘ auch wieder wieder wieder ein Thema für sich in der Schule, wer ‘s lernen will, so sollt‘ ma‘ ‘s so extra geb‘m, dass man sagt „ja, freiwillig Italienisch und so, Französisch. #00:51:51-2#

F3: Gibt ‘s ja. #00:51:51-2#

F5: Du der wo ‘s will, soll sich anmeld‘n. Aber nich‘, sag‘n „entweder des oder lateinisch, eins von beid‘n“ und englisch is‘ echt die Weltsprache. Also, wenn du englisch schon richtig perfekt kannst, du brauchst keine schw/andere Sprache mehr auf dieser Welt, weil überall verständigst du dich englisch. #00:52:05-5#

F4: Jetz‘ jetz‘ hab‘ ich geles‘n in der, die letzte Zeit, die Deutsch‘n lernen Türkisch. #00:52:11-0#

F5: In den Großstädten ja, ka‘ ma‘ Türkisches wähl‘n. #00:52:15-2#

I: Ich hab‘ des auch ‘mal versucht (I und F3 lachen). #00:52:13-3#

F4: Des is‘ nich‘ so schwierig eig‘ntlich. #00:52:12-1#

F5: Es is‘ leicht. #00:52:17-1#

F3: Ne (verneinend). #00:52:17-1#

F5: Es is‘, es is‘ leicht, weil bei uns is‘ alles hergeklatscht, bei uns gibt ‘s keine Fälle, der, die, das und des ganze Zeu‘, bei uns is‘ wie des Englische. Es gibt ‘s ein‘n Artikel, we‘ ma‘ schreib‘m wird nur äh Städte, Länder, Namen wer‘n bloß groß g‘schrieb‘m, der Rest wird einfach alles so g‘schrieb‘m, wie ma‘ ‘s ausspricht und ja, äh, ma‘, des hört sich bisschen schwer an, aber we‘ ma‘ bisschen drin is‘, des is‘ eig‘ntlich so ‘ne leichte Sprache. #00:52:37-6#

F3: Ich denke, ich denk‘, des kommt desweg‘n leicht, weil wir ‘s **können** (F3 und F4 lachen). #00:52:45-2#

F5: [Die deutsche Sprache is‘ die schwerste Sprache. #00:52:45-7#

I: [Ich wollt‘ g‘rad‘ sag‘n, für mich als Ausländer is‘ des wirklich schwer muss ich sag‘n. #00:52:52-1#

F3: Ja, ja, des. Ja (lacht), genau. #00:25:48-1#

F5: Ja schon, ja, ja, ja. #00:52:49-3#

… (kurze Unterhaltung über Sprachenwahl in der Schule)

F4: Und Geschichte, wieder auf die Frage zurückzukomm‘m, wie wichtig is‘ Geschichte für uns. Wenn das Thema irgendwie im Fernseh‘n kommt, dann red‘n wir darüber, aber es is‘ nicht so, dass wir jetzt hinsetz‘n „so jetz‘ nehm‘ ma Geschichte durch“ (lacht). So in/ #00:55:49-1#

F1: /Ja, stimmt. #00:55:49-3#

F5: [Das war dieses Jahr. #00:55:51-6#

F3: [Is‘ es eig‘ntlich **nicht** oder wenn wir äh zusammen sin‘ (Anmerkung der Interviewerin: unverständlicher Kommentar im Hintergrund) vor all‘m mein Bruder fängt dann nati/gerne mit der Geschichte und so weiter an. **Dann** red‘n wir darüber, ja. Aber so, dass wir sag‘n, es **immer** wichtig (1s), eig‘ntlich nicht. #00:56:06-5#

I: Aber wenn ihr dann d‘rüber sprecht, ähm, spielt dann auch die türkische Geschichte ‘ne wichtige Rolle oder? #00:56:13-0#

F3: Doch (1s). Schon (Anmerkung der Interviewerin: sehr leise und zurückhaltend). Also allgemein die ganze Geschicht‘n, also von der ganz‘n Welt, ganze Epoche, aber türkische Geschichte is‘ eig‘ntlich schon. #00:56:21-3#

F1: Da red‘n sogar die Großeltern dann mit (F3 schmunzelt). #00:56:26-2#

I: Des heißt, die erzähl‘n dann so bisschen ‘was auch von [von dem, was sie so erlebt hab‘m? #00:56:30-4#

F1: [Ja, ja, ja, ja, aber des sind halt eher so kleinere [Anekdot‘n. #00:56:32-5#

F5: [Ja, aber so richtig durchgenomm‘m ha‘m ma‘ ‘s bis jetzt noch nicht so richtig, so, des wird dieses Jahr gescheh‘n, wenn der Sommer komm‘m sollte. #00:56:40-8#

F1: Ähm (skeptisch). #00:56:41-0#

F3: Woll‘n wir alles durchnehm‘m und dann wirste Ex‘n schreib‘m, dann wer‘n s‘e Schulaufgab‘m (Anmerkung der Interviewerin: unverständliche Kommentare und Laute im Hintergrund). #00:56:45-9#

F2: Ich zieh‘ weg (I lacht). #99:56:50-6#

F5: Na ma‘ sollt‘ scho‘ wiss‘n, wenigsten‘ a paar Punkte, wo ma‘ herkommt, was wir war‘n und bis 1923 war ‘s ja noch des Osmanische Reich, seit 1923 is‘ es erst Türkei (1s). Des ha‘m ma da a‘ net gewusst, kenn i‘. #00:57:07-4#

F1: Atatürk kennt man halt, ja genau, des war ‘s dann halt schon. #00:57:09-8#

F5: Der Vater aller Türk‘n. #00:57:09-6#

F1: Genau, der der war halt gut, [der hat a‘ ‘was Gutes gemacht, aber der is‘ dann auch we‘en Alkohol oder so‘was g‘storb‘m? #00:57:14-4#

F5: [Is‘ aber bloß a Künstlername. #00:57:12-5#

F4: Ja, ja, siehst, des war viel zu viel Stress für den armen Mann (F3 und I lachen). #00:57:19-7#

F1: Ja, ja, freilich (F3 und I lachen). (2s). Finger weg von Alkohol. #00:57:21-5#

I: Vielleicht noch eine etwas ähm außergewöhnlichere Frage an **euch** beide (Anmerkung der Interviewerin: richtet sich an F1 und F2), ähm, wenn ihr euch vorstellt, ihr hättet eine Zeitmaschine und könntet in die Vergangenheit reis‘n, in welche Zeit würdet ihr denn gern ‘mal z/ihr müsst auch net unbedingt in X. (Kleinstadt in Süddeutschland) bleib‘m (schmunzelt), ihr dürft auch den Ort wechs‘ln, [wo würdet ihr denn hinreis‘n woll‘n? #00:57:49-9#

F1: [Okay. #00:57:49-9#

F5: [Ach Gott (flüstert). Überall? #00:57:50-8#

… (kurze Nachfrage, wer antworten soll)

F4: Ich würde Zukunft reisen, nicht zur (F4 und I lachen). #00:57:59-0#

F1: Also jetzt spontan, wirklich spontan, jetz‘ mi/mit, in meinem Alter wäre ich gerne in 60ern, 70ern, um ehrlich zu sein, hauptsächlich weg‘n Musik, weil ich mache selber auch Musik, spiel‘ Gitarre, bisschen Keyboard. Genau und eher in die Zeit, weil ich kann mir net vorstell‘n, dass irgend‘ne and‘re Zeit für mich mehr in Frage komm‘m würde. Allein/ #00:58:24-5#

I: /Und was würdest du dir dann da so anschau‘n? #00:58:24-8#

F1: Äh, nich‘ anschau‘n, aber ich, ich find‘, also des was man sieht und was man hört, was in der Zeit los war, also dieses Lebensgefühl allgemein, diese Flower Power, also ich mein‘ jetz‘ nich‘ Drog‘n, ja doch auch schon mit (I lacht), [einbegriff‘n bisschen. #00:58:39-3#

F5: [Die Zeit. #00:58:39-3#

F1: Auch einfach diese Freiheit, dass dieses Lockere einfach, mein‘ heutzutage jetz‘ in der Jugend is‘ es ja so, vor allem jetzt wo alles digitalisiert is‘, jetz‘ über Facebook und und, und dass man ‘s nur chattet. Dass ma‘ sich da wirklich getroff‘n hat und am Lagerfeuer Gitarre g‘spielt hat und und auch drauß‘n gezeltet hat und im Freien war. Und da wirklich mehr unternomm‘m hat, ähm, und, und des gibt ‘s halt, find‘ ich (1s), ähm, nich‘ in der Zeit jetzt. Also des is‘ wirklich, wie soll ich sag‘n, eher Computerspiele und wie g‘sagt Facebook, Twitter und und weiß ich nich‘ was und und lauter Videospiele und und/ #00:59:15-2#

F4: /Youtube. #00:59:18-3#

F1: Youtube (1s), genau. [Also fänd‘ ich ziemlich cool, wenn ich, wenn ich in der Zeit aufg‘wachs‘n wär‘ und dann Woodstock, Jimy Hendrix, also geiler geht ‘s net, ja. #00:59:29-6#

F4: [Aber damals … (unverständlich). Aber wäre langweilig ohne PC [in diese Zeit, ohne Fru/ohne Fruty loops[36]. #00:59:35-4#

F1: [Ich hab‘ doch meine Gitarre, des langt, ja okay, stimmt, stimmt, ja. #00:59:40-8#

I: Und du (Anmerkung der Interviewerin: richtet sich an F2)? #00:59:40-8#

F2: Es gäb‘ vielleicht zwei Zeit‘n, einmal (1s) die Dinosaurier, weil des int‘res/ int‘ressiert mich scho‘, w/wie die gelebt hab‘m. #00:59:51-4#

F1: Stimmt. #00:59:51-4#

F2: Wie die aussah‘n und (1s) ja, ob ‘s sie wirklich gab, also man findet ja Skelette und die Knoch‘n, aber ob s‘e wirklich so ausgeseh‘n hab‘m oder nich‘. Und dann vielleicht noch die USA, w/als die Europäer da ei/(2s)/ankamen und wie sich des alles entwick‘lt hat. Dass man des dann noch miterlebt. #01:00:14-0#

F4: Indianderzeit. #01:00:16-8#

F3: Kolumbus. #01:00:19-2#

F1: Kolumbus, genau, dann sag‘ ‘s ihm, des is‘ nich‘ Indien, hau ab (F3 lacht). #01:00:19-5#

F3: Geh zurück (lacht). #01:00:21-5#

F2: Ja und des wär‘n eig‘ntlich die beid‘n Zeit‘n. Ansonst‘n gefällt ‘s mir hier. #01:00:29-5#

F3: Genau, Internet, Handy, hmm (lacht). #01:00:33-8#

I: Des is‘ ja scho‘ ‘mal sehr gut, weil leider ha‘m wir ja keine Zeitmaschine (lacht). [Desweg‘n gut, dass es ei‘m hier gefällt (F3 und F1 schmunzeln). #01:00:45-3#

---

36. Gemeint ist vermutlich ein Computerprogramm zum Komponieren von Musik.

F1: [Mist. Ich mein‘, es is‘ ja net schlecht, Facebook und so, also des wollt‘ ich damit net sag‘n, aber ma‘ muss halt wirklich richtig nutz‘n. #01:00:55-0#

I: Anders wär‘ ‘s einfach, oder, in der, in der ander‘n Zeit, [so irgend/von der Schwerpunktsetzung her? #01:00:59-7#

F1: [Ja, ja, also dauerhaft könnt‘ ich ‘s auch net leben, ne (verneinend) dauerhaft könnt‘ ich wirklich nich‘ leb‘m. [Also da müsst‘ ich auf zu viel Komfort verzichten als dass ich dann ja. #01:01:07-7#

I: [Des heißt, du willst dir des ‘mal anschau‘n, hmm, ok. #01:01:07-7#

F3: Hmm, kein Handy. #01:01:07-7#

I: Was würde dir am schwerst‘n fall‘n? #01:01:10-2#

F1: Internet. Ja, vor all‘m Internet, weil/ #01:01:16-9#

F3: /Ja da gibt ‘s Bücher, dann müss‘n ‘s Enzyklopädien [und so weiter durchwälz‘n. Woah, ja (schmunzelt). #01:01:16-9#

F1: [Oh Gott, des dauert ja viel zu lang‘, des dauert viel zu lang‘. #01:01:21-6#

F3: Alphabetisch und dann hast du so solche Bände da (Anmerkung der Interviewerin: deutet einen dicken Wälzer an) (I lacht) und du musst es ‘raussuch‘n. #01:01:27-9#

F1: Is‘ viel zu altmodisch (F3 und F1 lachen). #01:01:26-8#

I: Des heißt, es hätte sowohl Vor- als auch Nachteile [in der Zeit zurückzure/ #01:01:32-7#

F1: [Ja, doch eindeutig, eig‘ntlich sogar fast mehr Nachteile eig‘ntlich, ja. #01:01:36-3#

F4: Für, für mein Abschlussprojekt musste ich, was weiß ich, 30 Bibliotheken [**zu Fuß** laufen müssen und dann Dokumente sammeln. #01:01:48-9#

F1: [Hmm (bestätigend). #01:01:48-9#

…(kurzes Gespräch über die Abschlussarbeit von F4)

F1: Ähm, ja doch Internet und was da noch/ #01:02:22-1#

F2: /Handy. #01:02:22-1#

F1: Handy, ja **alles** eig‘ntlich alles, alles [Elektrische irgendwie. #01:02:26-7#

F3: [Ja, ja, meine Güte. #01:02:26-6#

F4: Also in die Vergangenheit mit PC und ‘m Handy, wäre geil (F3, F4 und I lachen). #01:02:34-4#

F1: Ja genau, genau. #01:02:33-9#

F3: Bitte? #01:02:33-9#

F2: Mit Internet. [Also wenn ich jetz‘ PC und Handy hab‘ ohne Internet. #01:02:40-3#

F3: [Mit Internet. Ja eb‘m, was hastn da davon (lacht)? Stell dir vor, F2, du hättest dein Handy dabei und hättest mit der Zeitmaschine wärst dann beim Kolumbus gelandet (lacht). #01:02:49-6#

F4: Aber es gab kein, kein GPS, kein äh [kein Server, du hast reine Maschine (lacht). #01:02:56-4#

F3: [Würde nich‘ funktionier‘n. #01:92:55-2#

F2: Oh Gott. #01:92:55-2#

F1: Oh Gott. #01:02:58-5#

F2: Ja stimmt, des eig‘ntlich alles noch mitzuerleb‘m, wie des Ganze entstand‘n is‘, GPS, des Internet allgemein, des Telefon, wie alles dann im Weltall äh aufgebaut is‘, des wär‘ auch scho‘ int‘ressant. #01:03:12-7#

I: Erfährt ma‘ darüber ‘mal ‘was in der Schule? #01:03:15-1#

F1: Mondlandung? #01:03:19-3#

I: Ja, so generell so‘was so an neuer Technik, was ma‘ heutzutage so hat, wie des überhaupt entstand‘n is‘? #01:03:22-0#

F2: Einmal in ‘ner Vertretungsstunde, also des war jetzt nicht direkt Unterricht, des war bloß, wie man auf die (1s) Idee kam, ‘n Telefon herzustell‘, herzustell‘n, zu erfind‘n. #01:03:33-7#

I: Ja, okay, aber des klingt spannend. #01:03:39-9#

F2: Ja (genervt). #01:03:41-3#

F1: Ja (F2 imitierend, F1, F3, F2 und I lachen). #01:03:41-5#

I: Für mich, muss ja für dich net auch spannend sein (schmunzelt). #01:03:42-6#

F4: Du hast, du hast Technologie durchgenommen, was war da? #01:03:48-4#

F1: Des hat nichts mit Technologie zu tun g‘habt, des is‘ war, ähm, eher Gussverfahr‘n und Metallherstellung, aber des is‘ wieder ‘was ganz and‘res. (1s). Aber so richtig Technik, wie des entstanden is‘, GPRS, hm, ne (verneinend), mhm (verneinend). Mir ha‘m ja Rechenaufgab‘m dann durchg‘führt irgendwie. Wie empfängt ma‘ Signale und mit welcher Frequenz und bla bla, aber des sind nur Formeln, ja. Ja. #01:04:15-6#

I: Es is‘ so bisschen enttäuschend, we‘ ma‘ so zuhört, was ma‘ alles so nicht beigebracht kriegt. #01:04:28-7#

F1: F/F/Find‘ ich auch, ja, also d/die könnt‘n, ich mein‘, des is‘ ja auch wieder salopp daher g‘sagt, aber die könnt‘n so viel verbessern eig‘ntlich im Schulsystem, so vieles verbessern und so viel, was noch falsch läuft. Und des Komische is‘, dass sie ja, hmm, von Jahr zu Jahr, zum Beispiel des von G9 auf G8, wo s‘e

‘runtergestuf‘n ha‘m, für was zum Beispiel, ich mein‘, jetz‘ überleg‘n s‘e ja des wieder wieder zurückzustu/also wieder, wieder umzuändern. Und, und da sieht man wie hirnrissig des is‘ eig‘ntlich immer wieder Änderungen dort vorzunehm‘m, wo ‘s eig‘ntlich schon passt. (Anmerkung der Interviewerin: unverständlicher Kommentar durch F5) Ich mein‘, diese neun Jahre war‘n vollkomm‘m in Ordnung. Hast du ja auch g‘macht, die neun Jahre, rich/genau, und in den acht Jahr‘n, des is‘ so stressig. Wie oft hast du jetzt Nachmittagsunterricht? Drei, viermal? #01:05:07-7#

… (Unterhaltung über die Veränderungen durch G8)

F3: Die sollt‘n vi/ja eig‘ntlich, finde ich, vom Ministerium her die Schüler einmal so befrag‘n (1s), so wie du das gerade eb‘m machst, „Was findest du gut, was findest du schlecht?“ und das analysier‘n und dementsprechend dann Reform mach‘n. #01:06:29-8#

… (Unterhaltung über mein Forschungsvorhaben)

F1: Des is‘ total unrealistisch, den‘n ihre Vorstellungen, was halt durchg‘nomm‘m werd‘n soll. Des is‘ genauso mit den Abschlussprüfung. Ich mein‘, die Lehrer, die uns die Sach‘n beibring‘n, hab‘m darauf überhaupt gar kein Einfluss. Ich mein‘, des wird ja auch wieder vom Ministerium g‘schickt. Die sag‘n „ja, okay, die Aufgab‘m werd‘n s‘e mach‘n und macht a‘mal, egal ob ihr ‘s durchg‘nomm‘m habt oder nich‘“. Und dementsprechend wird ‘s bewertet, dementsprechend s/steht ‘s im Zeugnis, dementsprechend kommst du halt in den Studiengang rein oder nich‘. Und des hat so fatale Folg‘n eig‘ntlich, we‘ ma‘ dann wirklich eine Abschlussprüfung dann verkackt und Gott sei Dank war ‘s bei mir jetzt net **so** der Fall, aber ne (verneinend), da sollt‘n echt die Lehrer und Schüler bisschen mehr Mitspracherecht hab‘m auf jed‘n Fall vor all‘m in der **Oberstufe**, vor all‘m dann. (2s). Und, ähm, ich find‘ auch, ähm, ich war selber zwei Jahr‘ lang Schülersprecher, ähm, einmal zweiter Schülersprecher, einmal erster Schülersprecher. Ähm, aber ich hab‘ g‘merkt, dass man selbst dann kaum Mitspracherecht hat. Also da gab ‘s auch viermal, ich, ich, ich glaub‘ alle zwei Monate gab ‘s dann ‘n Treff‘n mit den Direktor‘n und den ganz‘n Lehrern, aber selbst dann, we‘ man Vorschläge gebracht hat, die wirklich auch umsetzbar war‘n und wirklich auch kostengünstig war‘n, selbst dann hat man nicht drau/nicht auf uns g‘hört, ja, sondern es entscheidet immer die Direktor letzt‘ Endes. #01:08:30-5#

I: Is‘ eig‘ntlich schade, also, weil ‘s nur so ‘ne Pseudo[macht (lacht) is‘, die ma‘ dann bekommt, also. #01:08:40-2#

F1: [Ja, ja, genau. Aber es macht sich gut im Zeugnis dann, we‘ ma‘ Schülersprecher war (F1 und I schmunzeln). #01:08:53-8#

I: Ähm, vielleicht noch eine, ich glaube die letzte Frage. #01:08:54-4#

F1: Okay (schmunzelt). #01:08:54-4#

I: Ähm, ich hab‘ mit eurer Mutter ‘mal am Telefon d‘rüber g‘sproch‘n. Und zwar manchmal is‘ es so, dass ähm (1s), ich/f/es kann sein, dass ihr jetzt sagt, ne (verneinend), so‘was gibt ‘s net und vielleicht, vielleicht sagt ihr auch, ja da fällt uns des und des ein. Wenn ihr an Geschichte denkt, gibt ‘s für euch irgendeinen Gegenstand, den ihr vielleicht hier zu Hause habt oder auch irgendwo anders oder irgend‘ne Art Symbol, was für euch bedeutsam is‘ und was mit Geschichte zu tun hat. #01:09:20-6#

F1: Okay, da muss i‘ kurz überleg‘n (3s). #01:09:32-3#

F4: In die Vitrine ha‘m ma ‘was. #01:09:31-1#

F1: Also spontan fällt mir da wirklich nichts ein. #01:09:35-1#

F4: Backgammon. #01:09:38-3#

F1: Äh, ja, aber des [is‘ ja nicht wirklich. #01:09:43-8#

F2: [Hat eig‘ntlich nich‘ a G‘schichte. #01:09:46-1#

F1: Ich such‘ g‘rad‘ vergeblich. War in mein‘ Zimmer. #01:09:47-0#

I: Ne (verneinend), wie g‘sagt, also es kann auch sein, dass ihr einfach sagt „ne (verneinend), also so‘was gibt ‘s für uns eig‘ntlich net.“ #01:09:51-6#

F1: Gibt ‘s bestimmt, doch da bin ich mir ziemlich sicher, da gibt ‘s bestimmt irgend‘was. #01:09:56-1#

F4: [Schaust du ‘mal die Vitrine. #01:09:57-6#

I: [Dann lass‘ ich dir noch Zeit. #01:09:56-2#

F1: Ok. #01:10:00-8#

F2: Der komische Speer unt‘n. #01:10:00-7#

F1: Ja, aber ich mein‘, den ha‘m ma irgendwo gekauft am Flohmarkt (schmunzelt). Äh, Dachbod‘n. #01:10:04-8#

… (F3 fragt nach Tee)

F4: F3, kannst du ‘mal die Figuren zeigen? #01:10:22-6#

F3: Bitte, was? #01:10:22-6#

F4: Diese [Figuren. #01:10:22-6#

F3: [Achso. #01:10:19-6#

F1: [Fällt dir irg‘ndwas ein (Anmerkung der Interviewerin: richtet sich an F2)? Fällt dir irg‘nd‘was ein? #01:10:21-1#

I: [Ich hab‘ g‘rad‘ die Frage gestellt, [wo wir am Telefon d‘rüber gesproch‘n hab‘m, mit dem geschichtlich‘n Gegenstand (schmunzelt) (Anmerkung der Interviewerin: F3 hatte kurz den Raum verlassen). #01:10:28-0#

F3: Aha. #01:10:25-5#

F2: Koran. #01:10:29-4#

F1: Koran? #01:10:27-8#

F4: Koran ha‘m ma. 01:10:30-0#

F1: Welches? #01:10:29-5#

F2: Welches Koran (entsetzt)? #01:10:30-9#

F1: Ja schon, aber welcher? #01:10:33-9#

F2: Ja, allgemein, aber ich weiß ‘etz‘, mir [fällt halt nichts ein. #01:10:38-3#

F4: [Also unsere religiöse Buch steht immer bei uns, des is‘ diese schräge, diese auf den (1s) Kommode. #01:10:49-0#

F3: Also, das is‘ wichtig für mich, des symbolisiert nich‘ **nur** meine Religion sondern auch meine Geschichte, [Osmanische Reich wieder. #01:11:00-8#

I: [Des is‘ in Istanbul, oder? #01:11:00-8#

F4: Des. #01:11:01-4#

F3: Ja genau. Is‘ aber nicht die Blaue Moschee (schmunzelt). Des is‘ eine andere. #01:11:05-7#

… (weitere Unterhaltung über die Blaue Moschee)

F3: Ja, also die blaue Moschee die hat ja sechs Minaretts und das hat jetz‘ nur vier. #01:11:15-6#

F4: Suleymaniye Mosque. #01:11:17-9#

F3: Und das hier is‘ eb‘m unser (1s) Sultan (1s) mit seiner Gattin (schmunzelt). #01:11:21-8#

F1: Gibt ‘s nichts, oder (Anmerkung der Interviewerin: richtet sich an F2)? Des gibt ‘s net. #01:11:28-9#

F3: [Wie, bei euch? #01:11:31-8#

F1: [Ne, ne (verneinend). #01:11:35-1#

F3: N‘ Gegenstand? #01:11:33-9#

F1: Ja. #01:11:36-9#

F3: Is‘ ein bisschen zu früh, denk‘ ich, für die zwei (schmunzelt) mit Geschichte. Doch, F2, du hast Indianer unt‘n (F3, F4 und F2 lachen). #01:11:45-5#

F2: Die sind irgendwo unter ‘m Bett. #01:11:49-5#

F4: Des des gehört Kolumbus-Geschichte. #01:11:50-2#

F1: Hmm (bejahend). #01:11:51-8#

F3: Genau (lacht). #01:11:51-8#

I: Ka‘ ma‘ des in der Türkei kauf‘n? Hier wahrscheinlich net, oder? #01:11:55-4#

F3: Doch, jetz‘ mittlerweile schon. Doch, doch, doch. Mittlerweile gibt es so viele türkische/ #01:12:02-9#

F2: /Des da vielleicht. #01:12:02-9#

F4: Des hab‘ ich aus Istanbul gebracht, ganz komplett, [geht heil und hier ha‘ ma alle Minarette kaputt gemacht (Anmerkung der Interviewerin: unverständliches Nebengespräch zwischen F1 und F2). #01:12:15-7#

F3: [Heil. #01:12:07-7#

F1: Ne, ne (verneinend), absolut gar nichts. #01:12:25-0#

…

F1: Ja. Ja okay, alte Fotos ha‘m ma genug. #01:12:39-7#

…

F4: Bedeutung wahrsch/hat nicht, aber wir hab‘m Flagge, was ha‘m ma, die Fotoapparat ha‘m ma genug da und den alten, des verkauf‘ ich nicht, als Erinnerung behalte ich, also Koran ha‘m ma da, viele verschiedene Modelle, die Gegenstände, Tesbih, Tesbih, Tesbih, ha‘m ma Tesbih da? #01:13:17-8#

F3: Ja, jede Menge (schmunzelt). Welche möchtest du denn? #01:13:16-6#

F4: Dass sie sieht, wie das ausschaut. #01:13:20-5#

F3: Das sieht au/äh wie ein Ros‘nkranz, ne (bestätigend), ha‘m wir das nur in klein mit 99 äh klein‘n Perl‘n. Liegt im Schlafzimmer nicht hier. #01:13:34-4#

F4: Hat zuvor hier gestand‘n und früher, des, jed/jede Monat stell‘n wir alles um, fast. #01:13:34-1#

F3: Ja, genau (F3 und I lachen). Aber das is‘ das Wichtigste, was jetzt für uns mit mit Geschichte zu tun hat. #01:13:42-2#

F1: Für **euch**, nich‘ für uns. #01:13:46-9#

F3: Für uns, nich‘ für uns, für euch, kommt wahrscheinlich irgendwann ‘mal. #01:13:49-5#

F1: Ja bestimmt. #01:13:53-0#

F3: Bestimmt. In zehn Jahr‘n kömma d‘rüber red‘n. #01:13:56-3#

F1: Ja. Da kommst einfach noch ‘mal. #01:13:58-4#

F4: Da ob‘m ha‘m ma ‘was altes. #01:14:14-0#

I: Was is‘ denn da drauf? #01:14:13-7#

F4: Irgendwo in Istanbul (Anmerkung der Interviewerin: Nebengespräch zwischen F1 und F3, es geht darum, das Bild von der Wand zu nehmen), diese äh, kennst du Bosporus. Diese, ist diese Marmar‘see. #01:14:26-7#

F3: Die alt‘n ähm Villen. … (unverständlich). #01:14:32-8#

F4: In den alten Zeit‘n. Wenn du die, die Boot, glaub‘ ich, die kleine Holz, damals gab keine Reiseschiffe oder so, die hab‘m einfach so mit mit komische Dings (schmunzelt) gepaddelt. #01:14:51-0#

F1: Des Einzige, was ich vielleicht **bisschen** mit G‘schichte verbind‘n könnte, wär‘, der Vater von mein‘n Vater, also mein Opa, ähm, der hat, ich glaub‘, Olivenbäume müsste sein. Passt so? #01:15:05-2#

F4: Hmm (bestätigend). #01:15:05-2#

F1: Der macht aus Olivenbäum‘m, [der schnitzt die. Oder war ‘s ‘n Apf‘Ibaum? #01:15:08-5#

F4 [Äh, Apf‘Ibaum. Apf‘Ibaum. #01:15:07-3#

F1: Aus Apf‘Ibäum‘m, die schnitzt er und dann macht er irgendwie so ‘ne Schicht d‘rauf oder so und und macht daraus a Krück‘n beziehung‘wei/Gehstöcke. #01:15:22-4#

F4: Das ha‘m ma doch da, in der Ecke links. (Anmerkung der Interviewerin: unverständliche Kommentare durch F3, F1 und F5). #01:15:20-1#

F2: Ja, ok, ich hol‘ ‘s. #01:15:25-5#

I: Und des hat dein Opa angefertigt sozusag‘n. #01:15:28-7#

F4: Hmm (bestätigend). #01:15:27-2#

F1: Genau, genau, und di/direkt in der Türkei. #01:15:32-2#

… (Kommentare zum Holen des Stocks durch F5 und F3)

F5: Handarbeit, eine Woche. #01:15:31-3#

F1. Hätt‘st halt g‘sagt „ein Jahr“, dann hätt‘ ‘s an Wert g‘wonn‘n (F3 lacht). #01:15:39-9#

F4: Nein, in einer Woche schafft er eine. #01:15:41-0#

I: Aber eine Woche is‘ auch scho‘ ganz schön viel Arbeit, oder? #01:15:42-7#

… (genauere Ausführungen zum Gehstock, über den Wildwuchs der Bäume, die Symbole Adler und Schlange)

F1: Dann tackert er damit immer ‘rum. Oder schenkt s‘e Verwandt‘n. Ja des [wär‘ so des Einzige. #01:16:12-4#

F4: [Ich, ich hab‘ eine aus der, aus, aus der Türkei mitgenomm‘m, Opa hat gegeb‘m, am Flughaf‘n, der Beamte hat gefragt, was das is‘. Hat er Schwert d‘rin oder was was so, nicht, und er wollte das hab‘m, hab‘ ich das bemerkt. Und, äh, hab‘ i‘ g‘sag‘ „Nur meine Leich‘, nix mit“ (F4 schmunzelt, I lacht). – „Ok, ok“. #01:16:39-4#

F1: Ja, genau, des is‘ alles (F4 lacht). Ja is‘ auch schon bisschen ‘was. #01:16:48-2#

I: Ja, es hat auf jed‘n Fall **Familien**geschichte, oder, also wenn des der Opa selber macht. [Des is‘ ja auch ‘was ganz wichtiges. #01:16:54-7#

F1: [Ja, Familieng‘schichte, genau, genau, so kann man ‘s bezeichnen, Familien-g‘schichte, ja, richtig, richtig. Und (3s), ne (verneinend), mehr fällt mir nich‘ ein (schmunzelt). #01:17:06-8#

F4: Da, da steht neben dir eine Geschichte. Feig‘nbaum, des hat auch Opa gebracht, gepflanzt so da. #01:17:18-0#

F1: Aja, ok, ok. #01:17:22-5#

F3: Interessant, hmm, voll, hat ja **voll** jetzt mit Geschichte zu tun. #01:17:33-0#

… (Abschluss des Interviews: Angebot der Familie, jederzeit vorbeikommen zu dürfen, beispielsweise wenn ich noch eine Frage hätte oder die Kultur mehr kennenlernen wollen würde)

F5: Ich denk‘ ‘mal in X. (Kleinstadt in Süddeutschland), äh, die **integrierteste** Familie eig‘ntlich, mit unter anderem, gell? Jetz‘ noch ohne Türk‘n, naja, ich weiß net, keine Ahnung. #01:19:25-1#

F3: [Weiß ich‘ nich‘ … (unverständlich). #01:19:25-1#

F1: [Was, was was? Was hast du, was hast du gesagt? #01:19:25-1#

F3: Wir sind integriert. #01:19:25-1#

F5: Sogar, sogar meine Mutter macht Squash, geht sie auf ‘m Laufbahn, mehr kannst nicht integrier‘n (alle lachen). Mit 66 verstehst, mit Kopftuch rennt sie da unt‘n ‘rum, weißte (lacht). 90 Minuten. Und dann an die Geräte schaff‘n, sah heiß aus (lacht). #01:19:40-6#

F4: Sie, sie schreibt Geschichte. #01:19:44-9#

… (Smalltalk)

F5: Die war noch vor, vor 15 Jahr‘n war sie so altmodisch, ka‘ man sag‘n, da hat s‘e noch so dieses **altes** Denk‘n g‘habt und in die 70er Jahre, wo sie herkommer sind. Wo die meist‘n Türk‘n, wo ma‘ so hab‘m. Traut sich nicht raus, Tochter darf nich‘ raus, das darfst nicht mach‘n, des und so. Aber seit äh 99, seit s‘e Zucker erkrankt ist, sieht sie alles ein bisschen noch lockerer und jetzt vor all‘m seit letzt‘n sechs, sieb‘m, acht Jahr‘n, da sagt s‘e „ja“/ #01:20:17-6#

F4: /„Mach‘, was ihr wollt“. #01:20:20-9#

F3: Sie ist reifer geword‘n. #01:20:25-8#

F5: Noch zehn Jahre und dann trinkt sie Bier (F4, F5 und I lachen). Dann geht sie weg (lacht). #01:20:28-1#

F3: Ne (verneinend), ich denk‘ dann, äh, lieber ‘n Wein, also Bier denk‘ ich net, na wenn dann schon Rotwein, ‘n schön süß‘n Rotwein (schmunzelt). #01:20:35-5#

…

F5: Für uns is‘ auch bisschen auch, jetz‘ von der G‘schichte her, und von die Türk‘n schwer, obwohl jetz‘ … (unverständlich). Wo du in Deutschland die Türk‘n fragst, alle ha‘m g‘sagt, drei bis fünf Jahre arbeit‘n, Geld spart‘n, Türkei, Traktor kauf‘m und alle die gleich‘n G‘schicht‘n, oh, Kinder sind gebor‘n, soll‘n sie hier in Kindergart‘n geh‘n, ach komm, soll‘n sie die Schule noch her/ge/äh, mach/ach die Lehre noch und dann zum Schluss, alle Türk‘n ha‘m die gleiche Geschichte, es gibt ‘s keinen Türken, der ‘ne and‘re G‘schichte hat. Und wir sind hier gebor‘n und jetzt

wiss‘ ma selber nicht. Wir könn‘n ja Deutsch besser wie Türkisch, wir kenn‘n ja die türkische Kultur, wir könn‘n auch die deutsche Kultur, wir wiss‘n echt nimmer wo mir hing‘hör‘n eig‘ntlich. Wir sind ursprünglich, sag‘ immer „ursprünglich“, in meine Adern fließt türkisches Blut, aber so unsere Verhaltensweise, wie wir so red‘n und wie wir hand‘ln so, des is‘ schon mehr Deutsch. (Anmerkung der Interviewerin: Nebengespräche der anderen Interviewteilnehmer*innen über den demographischen Fragebogen). Schwer. #01:23:28-8#

G Transkript G

Code	G
Datum des Interviews	25.03.2013
Dauer des Interviews	01:57:38
Zeitraum der Transkription	01.03. – 28.03.2014
Interviewort	Café in einer kleinen Stadt in Süddeutschland
Interviewerin	Anna Schrack
Teilnehmende Gesprächspartner*innen, demographische Variablen	**G1:** G1 ist der einzige Sohn von G2. Er ist zum Zeitpunkt der Befragung 16 Jahre alt und lebt seit seiner Geburt in Deutschland, besitzt die türkische Staatsbürgerschaft und ist Moslem. Er besucht die 10. Klasse der Mittelschule.
	G2: G2 ist 41 Jahre alt und ist alleinerziehende Mutter von G1. Sie ist geschieden, lebt seit circa 1980 in Deutschland, hat die deutsche Stadtbürgerschaft und ist ebenfalls Muslimin. Sie hat die Hauptschule besucht und ist heute als Friseurin tätig.
	G3: Der bei der Befragung nicht anwesende Exmann von G2 und Vater von G1 ist 46 Jahre alt, mittlerweile wieder verheiratet und lebt seit circa 1998 in Deutschland. Er besitzt die türkische Staatsbürgerschaft, ist Moslem und von Beruf Autoverkäufer.
Kurze Zusammenfassung der Interviewsituation/ Auffälligkeiten	Das Interview findet in einem Café in einer kleinen Stadt in Süddeutschland statt. Der Kontakt wurde über eine gemeinsame Bekannte hergestellt. Bemerkenswert ist, dass ich zuerst nur mit der Mutter sprechen kann, im Anschluss nur mit dem Sohn. Die Mutter begründet das damit, dass sich ihr Sohn nicht mit ihr zusammen ins Café setzen möchte. Auffallend ist das Auftreten und der betont westliche Kleidungsstil von G2 vor allem auch im Vergleich zu den anderen Befragten (Minirock, kniehohe Stiefel, tiefer Ausschnitt). Im Interview wird deutlich, dass G2 versucht, sich sämtlichen Normen und gesellschaftlichen Erwartungen zu widersetzen. Sie orientiert sich betont an der westlichen Welt. Der Sohn dagegen wirkt eher unauffällig.

Mitgebrachte Gegenstände	**G1:** keine **G2:** keine

I: Ja, woll‘ mer scho‘ anfangen, oder woll‘ mer/ #00:00:07-6#

G2: /Mhm (bestätigend). #00:00:07-6#

I: Ok. Ähm, genau, vielleicht erzähl‘ ich noch ‘mal kurz, was ich da mach‘ genau. Ähm (1s), also ich befrag‘ hauptsächlich Jugendliche und ihre Eltern zum (3s), danke (Anmerkung der Interviewerin: richtet sich an die Kellnerin, die den Tisch wischt), zum Thema ähm Geschichtsbewusstsein im Jugendalter und ähm hab‘ mich auch hauptsächlich auf Mensch‘n mit türkisch‘m/ #00:00:29-9#

G2: /Mhm/ (bestätigend). #00:00:29-9#

I: /Migrationshintergrund bezog‘n, ähm, einfach weil ‘s mich interessiert und weil, also ich die türkische Kultur gern, sehr, sehr gerne mag und ich weiß net, ob ich ‘s scho‘ am Telefon erzählt hab‘, so ‘ne Arbeit dauert ja doch recht lange und da muss ma‘ sich natürlich ‘was aussuch‘n, was ein‘ auch so bisschen int‘ressiert. Und ähm so meine Idee dahinter is‘, dass in der Schule ja ganz viel Zeug beigebracht wird, aber die Eltern aber auch die Schüler eigentlich ja nie befragt werd‘n, ob s‘e des interessiert, ob s‘e des wichtig für ihr Leb‘m find‘n. Und genau des möcht‘ ich gerne machen, also einfach ‘mal von dir als Mutter und auch von dei‘m Sohn als Schüler zu erfahr‘n, ähm, was wär‘ denn **euch** ja eigentlich wichtig? Wie findet ihr die Schulgeschichte? Was is‘ **dir** vielleicht wichtig, dei‘m Sohn mitzugeb‘m an Geschichte, wobei Geschichte ja ganz viel sein kann, also Familiengeschichte, türkische, deutsche Geschichte. Was auch immer (schmunzelt) für dich wichtig ist. #00:01:22-7#

G2: Ja aber des is‘ ja so, wie wir damals in Deutschland ankam‘, ha‘m wir des natürlich Problem, weil ‘s, äh nicht des Problem g‘habt, weil ‘s ja kleine Stadt is‘. Dadurch, dass da jed‘n jed‘n kennt ha‘m wir mit der Ausländerfeindlichkeit des Problem nicht g‘habt und in der Schule ha‘m sie natürlich auch öfters ‘mal nachgefracht. Nur es is‘ ja nich‘ so, dass wir da ignoriert worden sind oder so … (unverständlich), wir ha‘m ja auch dann zusätzlich äh Deutschkurs gekriecht nach dem Ding, dass wir wenigstens da ‘mal bisschen Deutschkenntnisse haben oder so, ne (bestätigend)? Aber so hab‘m wir eigentlich, wirklich so, dass ma‘ sich da nicht wohlgefühlt hat, is‘ es nicht der Fall. Ne (verneinend), des ha‘m wir ja nie g‘habt, weil wir sin‘ echt gekomm‘, meine Eltern war‘n ja scho‘ davor scho‘ gewes‘n, wir sin‘ ja **spät** dazugekommen, ne (bestätigend)? Und da ha‘m sie des sowieso nur fast zehn, viele deutsche Freunde g‘habt und was die dann gekonnt ha‘m, ha‘m s‘e uns dann beigebracht, dass wir innerhalb von eine Woche die Dinge lern‘n musst‘n, ne (bestätigend), die Tage (8s) (Anmerkung der Interviewerin: Kellerin bringt die

Bestellung). Bei der Geschichte eigentlich, was soll ich mit ‘n, bei der Geschichte eigentlich erzähl‘n? Weil ich bin ja in einer klein‘n Dorf aufgewachs‘n, da haste ja sowieso, sach‘ mer ‘mal, **nichts** seh‘n oder nichts g‘hört, weil ‘s ja ka Fernseh‘n damals gab. Und da hast de dich dann eigentlich für so Sach‘n ja gar nicht gekümmert g‘habt, du hast dich nur um den Alltag gekümmert, wie willste dann, Haushalt gemacht, Bar oder ich war bei der Tante gelebt g‘habt, weil mei‘ Mutter in Deutschland war und da hast ja andere Verantwortung, da haste auf die ander‘n Kinder aufgepasst und die Cousine. Und da hast ja eigentlich, Erfahrungen hab‘ ich eigentlich wirklich erst in Deutschland gemacht, dass die Augen geöffnet word‘n sind. Und mit der Zeitung zur Nähe dann, ne (bestätigend)? Äh, weil bei dem, wenn s‘e dann sag‘n, „ok, äh, da ha‘m wir dann Türkischkurs gekriecht g‘habt“, eigentlich, wenn ich mir vorstelle, in wie viel Ländern tun sich die Schule be/äh, kümmern, dass die da zusätzlich noch Türkischkurs oder andere Kurse hab‘m und ich war ja, wenn ich mir vorstelle, in den 80er Jahr‘ scho‘ gewes‘n, ne (bestätigend) (2s). Das is‘ zusätzlich noch angebot‘n hab‘m, ne (bestätigend). … (unverständlich, einige Worte auf Türkisch), noch zusätzlich Deutschkurs? Des darfste ja selber bezahl‘n dann (schmunzelt). #00:03:36-5#

I: Ja, wie is‘ des jetzt bei dei‘m Sohn? #00:03:37-9#

G2: Äh, mei‘ Sohn hat ka Türkischunterricht, weil ich hab‘ mich auch nie darum gekümmert, dass er dann auch in ‘ne türkische, äh, Unterricht geht oder geschweige, oder sonstiges, ich hab‘ ne (Anmerkung der Interviewerin: G2 meint hier G1) noch nie in eine Moschee g‘schickt. Äh, des will ich dann natürlich auch nicht. Er hat mir letzt‘ns, am Samsdach, a‘ Zedd‘l g‘schrieb‘m, weil ich dann gedacht hab‘, „‘mal seh‘n‘“, da hat er mich a‘ türkische Notiz hinterlass‘n. Ähm, hab‘ ich geguckt, ob er dann wirklich auch türkisch schreib‘m kann, ne (bestätigend)? Muss ich wirklich sag‘n, ohne hald des groß, klein schreib‘m, hat er überhaupt ka Fehler drin g‘habt. Weil des is‘ ja bei uns doch noch a‘ bisschen schwieriger dann, ne (bestätigend)? Äh, sag‘ ma ‘mal so, er wurd‘ ja generell nicht von mir türkisch erzog‘n, aber dadurch, dass seine Kump‘ls noch war‘n, die von der Schule beeinflusst hatt‘n, da weiß er, wann ‘s die Fast‘nzeit sind oder sonstiges, wann die Feiertage äh sind. Aber der geht ja nur um die Feiertage, weil die krieg‘n ja die Feiertage von der Schule aus ähm drei Tach oder so frei. Ne (bestätigend), wenn ‘s dann immer so türkische Feste. Da sag‘ ich „Mensch, du häl‘st dich doch sowieso nich‘, wieso willste die Feiertage auch dann?“, ne (bestätigend) (I schmunzelt)? Weil ich ja meistens auch nicht zulass‘. Weil ich das nicht einsehe, dass er dann halt dann natürlich drei Tach schwänzt, äh, wo mer sowieso nicht einhalt‘n. #00:04:52-9#

I: Des heißt, er nimmt die Feiertage mit, aber sie bedeut‘n ihm eigentlich gar nix? #00:04:57-9#

G2: **Nein**, weil wir mach‘n ja wirklich nicht. Ich hab‘ mein Sohn so erzog‘n, weil sei‘ Vater is‘ ja in der Hinsicht auch so, weil wir sin‘ ja keine Moscheegänger oder

geschweige mit solche Sach'n ha'm mir überhaupt nix zu tun. Auch in der Gesellschaft nicht, weil ich geh' auch nicht, wenn 's dann 'mal Treffpunkt irgendwo is', weil die mach'n ja, äh, sach' mer 'mal, ich sach' 'mal kirchliche Tätig/Tag'n, aber auf türkische Art, wo s'e dann so Essen koch'n und sonstiges, dass sie dann Geld spend'n daraus kommt und danach wieder sozial nütz'n können, ne (bestätigend)? Aber des wollt' ich ja nie hab'm. #00:05:32-7#

I: Okay, aber darf ich frag'n/ #00:05:34#

G2: /Mhm (bestätigend)/ #00:05:34#

I: /ihr äh seid von der Konfession her äh Muslime oder/ #00:05:35-5#

G2: /**Ja, ja**. Sind wir Muslime, aber des Problem is', dass mei' Eldern ha'm des auch nicht gemacht g'habt und ich hab' 's dann gemerkt, ich bring' 's die nich/ha' ma die Salafist'n, Islamist'n, die sin' ja so meist'ns, weil sie ihre Kinder ja so einpräg'n, als Kind scho', weil ich kenn' des bei den meist'n, dass sie dann scho' im Kindergart'n ansag'n, dass sie irgendwo so Art Freund gehst und Geburtstach oder sonstiges, „iss kein Schweinefleisch, ess kein Schweinefleisch". Ich hab' des nie gemacht. Ich hab', i' hab' wie ich g'arbeitet hab', hab' ich zu mei'm Ex ja g'sacht g'habt, äh, „das wird gegess'n, was ma' dann, we' ma' dann in Deutschland leb'm, dann bleibt ma' auch dann halt so ungefähr, dass du auch Schweinefleisch isst", ne (bestätigend)? Und wir kam', hat er gleich auf 'm Tisch Schweinefleisch gekriecht. Muss ich wirklich sag'n, der hat sich geekelt, ich bin ja Vegetarier, des Problem hab' ich ja nicht. Hmm (bestätigend). Und da hat der dann jedenfalls dann sein Schweinefleisch gekriecht und da hat er dann auch gegess'n g'habt und des hat sich dann irgendwann so Gewohnheitsge/äh, Sach'n gewes'n, dass es des normal is' und dass des Kind auch dann automatisch auch so is', weil des hab' ich ja scho' immer scho' g'hasst g'habt, dass es di/weg'n vegetarisch, des war 'ma' früher die Zeit'n, die Zeit'n ändern sich, weißte, wie es dann is' mit dem, ich halts davon halt nichts, weißt, was ich mein' ... (unverständlich) (Anmerkung der Interviewerin: ein paar türkische Worte). Früher war 's die Schweinefleisch verdorb'm war, heißt ja nicht, dass es dann hie[37] is', wenn s'e danach geh'n, äh a Huhn isst ja auch alles, oder? Also, ob des Schwein oder Huhn is', bei/äh, ma' soll mehr Wiederkäuer ess'n, ne (bestätigend)? Und also da mu/sag'n, Schwein is' Ding, aber wennste dann Huhn genauso Dings, is' 'es gleiche Tier. Und da hat sich dann eigentlich so gegeb'm, dass der Sohn a Zeit lang sich abgefärbt habt, dass er dann auch vegetarisch is', geword'n is' und dann hat sich dann Gott sei Dank jetzt widder sich angepasst, äh, dass er jetzt nach und nach dann 'mal auch Fleisch isst, ne (bestätigend)? #00:07:31-0#

---

37. „Hie" ist ein umgangssprachlicher Ausdruck und meint „kaputt".

I: Und auch Schweine/jetzt/ #00:07:29-4#

G2: /Jajaja. Äh, ich hab‘ immer dann meist‘ns nie g‘sacht, was des a Fleisch war. Ich hab‘ ‘s ner nur hing‘stellt, ich hab‘ nur gsacht, „des is‘ Fleisch“ und wenn er irg‘nd‘was als g‘sacht hat, ne (bestätigend), „Was ist das?“ und dann hab‘ ich g‘sacht „Meinst da, da passt da Schwein rein oder Kuh oder sonstiges?“, der wollte kein Tier ess‘n, weil ‘s ihm leid getan hat. #00:07:45-7#

… (Anmerkung der Interviewerin: G2 beschwert sich bei Kellnerin über schmutzige Kaffeetasse).

G2: Ne (bestätigend) und dann hat er dann so und so, nach und nach dann gemerkt und dann hat er ‘sach‘ „ess du ‘s“, aber ich wollt‘ ja nur weg‘n ihm ja ka‘ Fleisch ess‘n, weil des würd‘ ich ja auch nie mach‘n, weil ich es ja nich‘ so, dass es dann ‘etz‘ Ding is‘. Ich mach[38] einfach ka‘ Tier (1s) ess‘n. Scho‘ als Kind scho‘ geekelt und des is‘ ja auch so die Eb‘ne dann. Weil s‘e vor uns dann, vor de‘ Augen dann schlacht‘n dann, ne (bestätigend)? Und **dann** will ich natürlich mein Sohn dann Schweinefleisch hin, da sind ja doch, da fängt scho‘ bei mei‘m Bruder an, obwohl er wirklich, s/hundertprozentig sehr toleranter Mensch is‘, „Wieso lässt du dein Kind Schweinefleisch?“, sach‘ ich „Der soll **alles** ess‘n.“, sag‘ ich, „alles, ob ‘s dann vom Schwein is‘, vom Schlange oder sonstiges“, was da dann so gibt soll er dann alles dann eigentlich dann ess‘n dann. Aber da ha‘m mir dann meist‘ns so der Bruder dann meist‘ns gebremst oder der Cousin oder so, ne (bestätigend), dass s‘e dann sag‘n, aber der isst ja jetzt dann mittlerweile scho‘ Bratwürscht‘ oder so. Der isst daheim net so gern Fleisch, aber außerhalb dann geht ‘s schon, aber der muss nicht immer unbedingt Fleisch jetz‘ ess‘n. (1s). Aber jetz‘ jedenfalls nicht, dass es dann jetzt dann den Gebrauch, aber seine Kumpels sag‘n ja wahrscheinlich „Des darfst du dann nich‘ so ess‘n oder so“. Weil die Kump‘ls ha‘m ja doch noch mehr in der Ding, Erziehung mit zu sag‘n, in a bestimmt‘n Alter, solang‘ s‘e dann noch nicht so reif sin‘. Eine der andere Worte schnapp‘m s‘e sich auf, und des mit ‘n Ausländerfeindlichkeit hatte er dann eigentlich in S. (kleine Stadt in Süddeutschland) gelernt g‘habt, wo er so blöde Bemerkungen. #00:09:43-1#

… (Anmerkung der Interviewerin: kurze Unterbrechung durch die Kellnerin, die einen neuen Kaffee für G2 bringt).

G2: Und da hab‘ ich dann gemerkt g‘habt, dass er dann früher **nie** mit ‘n Ausländer zu tun hatte jetzt dann mehr mit ‘n Ausländer zu tun hat, ne (bestätigend)? Wo ich des eig‘ntlich nie wollte, dass er dann so weit kommt, weil ich hab‘ immer g‘sacht, was dann passiert, wenn s‘e unter Grupp‘n sind, weißt ja, dann, kommen die erscht‘n Probleme, weil wenn ‘s dann einer blöd angepöbelt is‘, dann wird der

38. Mit „mach“ ist „mag“ gemeint.

nächste dann angepöb‘lt oder so. Mir is‘ immer lieber, der is‘ dann in so gemischtes Publikum, ne (bestätigend). (3s). Und des Kind wird ‘s ja wie g‘sach‘ überhaupt nicht tradition/erzogen, überhaupt nicht. Gar nichts. Es gibt keinen Ding, Vorschrift‘n, dass er des mach‘n muss oder sonstiges, des Einzige, was ich dem äh sach‘, äh, „dass du dann halt die Leute, am äh, Respekt da mitbringst“, des is‘ des Einzige, wo ich wirklich, aber so um Glaub‘m, feste Zeit geh‘n, kommen, ohne dann jetzt 16 is‘ oder sonstiges, weil a Kind, je mehr du verbietest, umso mehr reizt dann, ne (bestätigend)? Weil wenn ich dann jetzt sach‘ „Du darfst dann eigentlich fast jed‘n Tag weg.“ oder sonstiges, der geht einmal oder zweimal die Woche weg, wenn überhaupt Lust hat, des is‘ ja des, is‘ der Reiz nich‘ da, ne (bestätigend), macht er des ein Mal. #00:10:58-1#

I: Okay. Gibt ‘s denn irgend‘was so auch aus der türkisch‘n Geschichte, wo du schon Wert d‘rauf legst, dass du ihm des mitgibst? #00:11:06-2#

G2: Mhm (verneinend). (2s). Weil ich hab‘ mir immer gesacht g‘habt, was ich halt scho‘ g‘sacht hab‘ vorhin mit dem Respekt, ne (bestätigend)? Des is‘ aber äh in, mit türkisch‘n Gesellschaft nix zu tun, des is‘ **generell**. Ne (bestätigend), aber so is‘ es dann eigentlich türkisch‘n Ding, dass ich dann sach‘, „ne (verneinend), überhaupt nicht“. Des Einzige, dass ich dann hald a‘mal die Sprache noch dann kann, ne (bestätigend)? Weil ich sach‘ dann „Wennst in Urlaub bist oder sonstiges, dann verstehst du nicht und je mehr du Sprache kannst, schadet ja nicht“. Weil er dann a Zeit lang s/geweigert ha‘, eine de/and‘re Sprache zu sprech‘n. (4s). Ne, ne (bestätigend), aber des is‘ dann so, ne (bestätigend), weil er dann, jetzt sag‘ ma ‘mal so, wieviel Sprach‘n hat jemand‘n g‘schadet, kein Mensch. Und des is‘ dann einfach wirklich so, dass dann halt die befreundet‘n Leut‘n, die wo ma‘ dann so sind, aber die meist‘n, wirklich, des Einzige, was s‘e dein‘ Kindern immer widder sag‘n, jetzt von allgemein red‘ ich „Schweinefleisch nicht ess‘n.“ äh, die Moschee schick‘n sie ja die Kinder, die werd‘n manche Kinder auch wirklich erpresst, dass s‘e dann auch gezwungen, erpresst besser g‘sacht nicht, aber dass zu fasten, ne (bestätigend)? Weil ma Sohn hat ja vom Fast‘n noch nie ‘was g‘hört eig‘ntlich. Weil bei der Gesellschaftlich‘n, wo ich immer sach‘ „Wieso tut ihr euer Kind dann dazu erpress‘n oder zwingen, dass sie dann fast‘n soll‘n?“, weil des seh‘ ich ja nicht, entweder macht des a Kind aus Überzeugung oder lass‘ dann ‘mal, weil ich hab‘ damit die klar die Freundin, wo sie das Kinder dann echt fast‘n müss‘n (1s), wo ich ihr des abgerat‘n hab‘, ich mein‘ des bringt ‘s nich‘, wenn sie nicht von innerlich mach‘n, für was is‘ es gut? Überlegst du, weil da hat s‘e dann wirklich die Kinder, sach‘ mer ‘mal, die hat ja vier Kinder, drei davon fast‘n nicht und der andere, Jüngste, fastet. Aber der war ja öfters auch in der Moschee gewes‘n im Gegensatz zu die ander‘n Kinder, wo s‘e nicht in der Moschee sind, ne (bestätigend)? Aber man lebt wirklich leichter, we‘ ma‘ dann äh, des einfach, was die Grupp‘n dann, noch des Problem ha‘m „Was sag‘n die Nachbarn, was sag‘n die Gesellschaft?“. Ich hab‘ immer gesach‘ „Scheiß doch auf die Gesellschaft (I schmunzelt), du lebst ja für **dich**, nicht für die Gesellschaft. Wennst morg‘n tot bist, interessiert sich auch ka Sau.“ Und **da** hat sich da wirklich einiche in **meinen** Umkreis hab‘m s‘e sich ja total angepasst. Zum Beispiel ich bin ja a provokant so gern, dass ich jedenfalls mei‘ Kreuz trag‘ oder so, ne (bestätigend). Nicht, dass ich jetzt für mich ‘was bedeutet,

weil ich einfach optisch schöner ausseh‘ dann, ne (bestätigend)? Und ich hab‘ ja a Freundin, wo s‘e sacht „Mensch, mach d‘e Kreuz nicht hin.“ Hab‘ ich gesacht „Wieso soll ich des Kreuz nicht mach‘n? Des is‘ für mich Modeschmuck, des hat aber nix mit dem zu tun.“ Dann hab‘ ich des einmal dran g‘habt, dann hab‘ ich dann a Bluse mit Kreuz oder sonstiges oder so, ne (bestätigend)? Und dann hat s/g‘sacht „Ja ich reiß dir.“, dann hab‘ ich g‘meint „Halt dich da ‘mal ‘raus, des is‘ mein Leb‘n“, des is‘ Ding, weil sie is‘ ja dann ei‘ntlich die Gläubigere, wo eigentlich in der Woche vielleicht zwei-, dreimal scho‘ in die Moschee geht, ne (bestätigend)? Aber was **ich nicht** tolerant fand, wenn jemand so auf Befehls/und auf so a Bestimmungen Ton mir dann sag‘n, äh, na, anstatt zu sag‘n „Mensch, pass‘ auf, unsere Glaub‘n verbietet doch so‘was.“ oder sonstiges, „Mach des ja nicht hin.“, aber wenn sich dann scho‘ hör‘, dass der alle sacht, „Des musst du dann jetz‘, ich reiß dir aus dem Hals.“ oder so, ne (bestätigend)? Des is‘ für mich dann so Argument, dass sie dann ich bei jed‘n Glaub‘m generell hasst, ne (bestätigend)? Dass ma‘ des mit Angst und mit Erpressung, mit so‘was dann macht. Na hab‘ ich g‘sacht, „Wennst mit mir nicht befreundet wärst, is‘ für mich ka Problem, dann lass es, aber ich trag‘ weiterhin meine Kreuze dann.“, ne (bestätigend)? Aber ich mach‘ se se ja erst recht, wenn sich jemand aufg‘recht hat, ne (bestätigend)? #00:14:52-2#

I: Okay, okay, das heißt, dir is‘ es sehr wichtig, ähm, da sehr freiheitlich auch umzugeh‘n, oder, auch mit dei‘m Sohn, also was du vorhin/ #00:14:58-7#

G2: /Naja, natürlich, des is‘ ja dann so, ich hab‘ ‘s dann auch immer dann gesacht g‘habt, das wir dann, weil manche Klischee ha‘m s‘e doch auch damals g‘sacht „Deutsches Mädchen is‘ ja nichts wert“ oder sonstiges, „benützt sie dann nur aus und macht des“ oder sonstiges. Is‘ selbst dann immer gesacht g‘habt „Pass auf, dei‘ Leb‘m is‘ für dich dann auch Ding, da machst g‘rad‘ di/wichtig is‘, dass es Personen sind, nette Leut‘ sind.“ Weil was bringt dir, wennste dann, Ding is‘, ich sach‘ ‘s dann auch dann so, wie … (unverständlich), wennst A. (Name einer Freundin) ihr Tochter mit a Deutsch‘n verheirat‘n will, dass der Vater des ei‘ntlich überhaupt (1s) nicht will. Hab‘ i‘ g‘sacht „Was bringt dir, wenn die Tochter a Türk‘n hat und scheidet sich nach **drei** Monat oder so“, weil die Kultur dann auch nicht so passt. Weil a Kind, was in Deutschland lebt und we‘ ma‘ ‘s a Mensch drüb‘m … (unverständlich) irgendwo, is‘ **immer** auch a Problem. Die Einstellung, des Leb‘m und sonstiges, da is‘ ja noch des Familienzusammenhalt mehr unt‘n in Türkei und da is‘ es dann trotzdem jeder für sich. Auch wenn ‘s Cousinen sind oder sonstiges, mit ‘n Leut‘ hab‘m dann mit ‘n Cousinen halt so fest‘n Halt, des siehste dann in Großstadt, in Berlin, Hamburch, aber in S. (kleine Stadt in Süddeutschland), dass da eine der Cousine den anderen dann halt beschützt oder sonstiges oder wenn ich solche Dokus dann anguck‘, weil ich guck‘ wirklich **generell**, ob des Jud‘nsendung sind, ob des, äh, Zeug‘n Jevawes[39] sind, äh ich guck‘ alle Sendungen oder sonstiges, weil ich ja da vo‘ jed‘m Glaub‘m mich dann ei‘ntlich scho‘ interessier‘, aber nicht in Tat umsetze sozusag‘n. Aber ich will ja nur informiert sein, wie sie dann

39. Gemeint sind hier die „Zeugen Jehovas“.

so Einstellung sind oder sonstiges, äh wo ich dann bascht/bestimmte Sach'n dann nicht in Ordnung finde, da denk' ich „Na gut, des denk'n s'e dann genauso wie über Moslime oder mit den Christ'n oder so lustiches". Äh, ich les' von jed'n Glaub'm irg'nd'was dabei, was dann sinnig is', wo 's dann in Gebrauch nehmen kannst, aber des is' dann nur bestimmte Ding, weil es gibt ja nur, dass die Muslime sag'n „Außer wahren Muslim gibt ja ka' and're Glaub'n", ne (bestätigend)? (1s). Und des is' dann scho' 'mal, wenn 's da dann jetzt dann pries'n jetzt dann im Fernseh'n anguckst. Wer sin' dann die Schlimmst'n? Des löst moslemische Völker jetzt, ne (bestätigend)? Die sich gegenseitig bekrieg'n, wenn s'e sich nicht gegenseitig bekrieg'n, mach'n s'e sich dann mit 'n Terroranschlag anstatt mit **Argument'n** zu überzeug'n, äh, mit Nettigkeit'n, Wort'n oder so'was. Hast du des da 'mal in der Bildzeitung g'seh'n die eine Bloggerin, da, wo, äh, in Tunesien jetzt nackt gepostet hat mit der Ding, äh „Man lebe heute." oder sonstiges, irgendwie hat s'e sich dazu nackt pro/das ha'm die dann mit Dinge gemacht? Äh, ihr Mann hat a Befehl gegeb'm, man soll s'e umbringen. Ah, ich find' 's/ #00:17:47-2#

I: /Hab' ich gar net mitgekriegt irgendwie/ #00:17:47-5#

G2: /Hmm (nachfragend)?/ #00:17:45-9#

I: /Des hab' ich gar net mitgekriegt irgendwie. #00:17:47-6#

G2: Jo, so'was dann guck' ich **generell** an, wenn ich denke, „Mensch, hab' ich da, wirklich dann damals sie darin unterstütz'n kann.", aber ich nicht mit 'n Computer dann überhaupt nicht dann auskenn', ne (bestätigend), die ha'm g'sacht, wenn sie wirklich in Tunesien lebt, die ha'm ja dann g'sacht g'habt, ei'ntlich 93 Peitsch'nhiebe und dann oder weil s'e dann ei'ntlich extrem weit gegang'n, ha'm s'e g'sacht, gleich dann ei'ntlich auch umbringen, so ungefähr, ne (bestätigend)? Ja, schau 'mal, was is' 'n **des** Argument bitte jetzt dann, ne (bestätigend)? Und es is' dann so, des is' dann wirklich dann auch solche Sach'n, wenn 's dann so Sach'n kommt, dass ich dann mit 'n überhaupt beschämend is', ei'ntlich. (2s). Na, Muslim'm zu sag'n, wenn 's um solch'n Ding'n, man hat **nur** Negatives, überhaupt nicht Positives. Da gibt 's dann ein (1s) Türke, der, glaub' ich, im, ich weiß nich', wo der lebt, der zum Beispiel, der geht ja auf die Straße und unterhält sich mit 'n Leute oder sonstiges oder so, aber der macht des wenigstens auf vernünftige Art ohne ähm, jemand'n zu droh'n oder sonstiges. (1s). Desweg'n sach' ich ja, des wird, die Leut', wenn s'e halt so weitermach'n, dass des Muslim wirklich dann jetzt dann ei'ntlich nur schlecht'n Ruf hat. Wennste jemand'n Moslem hörst, da such'n sie ja doch noch sam/ne (bestätigend), weil s'e mit 'n Ehr'nmord oder sonstiges oder so'was anfangen. Des wird ja mei' Sohn nie in sei'm Leben dann, weil ich ner scho' als Kind scho' immer g'sach' hab' „Pass auf, des sin' solche Fälle, die dann so passiert sind" oder sonstiges, dass sie dann erscht a'mal scho' d'rüber unterhalt'n wird, um was es geht oder was es falsch is' oder so hab' ich ner scho' immer scho' als Kind scho' b'sproch'n g'habt. Dass es da nicht richtig is' oder so, ne (bestätigend)? Weil ich hab' ja selber zwei Brüder, musst dir 'mal vorstell'n, ich

kenn‘ so‘was **überhaupt** nicht, ne (bestätigend)? Dass s‘e sich in mein Leb‘m dann eingemischt hab‘m. Ja, aber des is‘ wirklich, ähm, je mehr s‘e ‘zam‘ sind, je mehr dort‘n gibt ‘s, umso mehr Probleme gibt ‘s. Weil wenn die Mutter nicht sacht, dann sacht die Tante, wenn die Tante nix sacht, dann sacht die Freundin, wenn die Freundin nicht sacht, dann is‘ die andere Bekannt‘n, da wird gelästert oder sonstiges und da kommt ‘s wirklich solche Probleme. (8s). Die Gesellschaft is‘ ei‘ntlich zerstört. Aber des müsst‘n s‘e wirklich dann ‘mal sag‘n „Ich lebe für **mich**, was die ander‘n denk‘n“ oder sonstiges, und musst du so sag‘n, dass es wirklich wurscht ist, aber es wird nicht eing‘halt‘n. #00:20:33-6#

I: Würdest du sag‘n, is‘ des hier in Deutschland (1s) schwerer oder wär‘ ‘s in der Türkei schwieriger? #00:20:39-0#

G2: Ja, weil ich hab‘ ja g‘sacht hab‘ ich ja es, S. (kleine Stadt in Süddeutschland) da aufgewachs‘n bin, hab‘ ich ja ei‘ntlich, ich fühl‘ mich in beid‘n Ort leichter, aber bestimmte Sach‘n, was mir halt nicht **so** sehr gut gefällt außer halt nicht den Tourist‘nbereich oder so, wo ‘s dann in Landesinneren is‘, dass du dann hal‘ bestimmte Sach‘n eingeschränkt bist, dass du ohne, dass du dann wieder Person auf der Straß‘ bis‘ oder so, dann wirst du ab‘nds nich‘ angebaggert dann, ne (bestätigend)? Aber so lebensmäßig, standardmäßig is‘, ich kann mich in beid‘n gleich wohl fühl‘n (1s). Ne (bestätigend), de‘ is‘ dann für mich da ka Problem, ob ich **da** dann irgend‘was mach‘ oder in Türkei damals g‘macht hab‘, hab‘ ich dann aber, des Einzige, was ich dann nicht Ding is‘, dass ich mich da natürlich **nicht** anpassen tät‘, des is‘ klar. Weil ich würd‘ ‘s das mach‘n, was ich für richtig halt‘ dann, ne (bestätigend)? Nur, weil die Gesellschaft so will, da fängt scho‘ bei manch‘n Mudder dann, wenn ich in Türkei bin, ne (bestätigend)? Da fährt sie dann immer hin, wenn wir in Bus steig‘n zum Beispiel, sacht s‘e, des hat mei‘ Mudder, ich weiß nich‘, wieso sie sich des so angeeignet hat, sacht sie „Hockst dann auf die andere Seite dann.“, ne (bestätigend)? Dass mer da irgendwie nicht angemacht wird oder nicht berührt wird oder sonstiges. Sach‘ ich „Mudder, jetzt hock‘ ich **erst recht** auf der Seite dann.“, ne (bestätigend)? „Weil ‘s du des g‘sacht hast.“ oder so, ne (bestätigend)? Und dann is‘ dann so, natürlich mei‘ Mudder lebt in so ein so kleines, mickriges 100-Leut‘-Dorf, da is‘ die Gerede natürlich scho‘ sehr groß dann, ne (bestätigend)? Sacht s‘e „Mensch, bitte“ sacht s‘e „ich verlang‘ nicht viel, aber sei nicht so freizügig, wennste aus ‘m Dorf ‘raus bist, kannste dann (G2 schmunzelt) ungefähr mach‘n, was de dann so ungefähr willst“, ne (bestätigend)? Aber, ob ich da bei den‘n auf der Straß‘ rauch‘ oder sonstig‘s, des is‘, interessiert mich nich‘, des mach‘ ich natürlich schon. Ich hab‘ des bei mei‘ Vadder je/Zeit dann gemacht g‘habt, äh, des wird sich dann auch nicht ändern dann, ne (bestätigend)? Weil ich hab‘ ‘s ja auch zu mei‘m Cousin so oder sonstiges, oder die Einstellung, ich sach‘ ma Meinung, da werd‘n sie ja sowieso sag‘n „Ach die Deutsche da.“, ne (bestätigend)? Is‘ ja krass, des is‘ die einzige Argument, was sie dann alle noch sag‘n können. Nicht mir im G‘sicht aber hinten ‘rum. (3s). Aber wenn sie des dann natürlich dann wirklich dann mach‘n tät‘n, was s‘e dann sag‘n, mir is‘ **echt egal**. Dann hätt‘n sie sich einige, viele, viele, viel, viel leichter leb‘m. (1s). Weil des is‘ wirklich der Ding der Druck is‘ es dann von außen. Ähm, bis ich die Freundin beigebracht hab‘, hab‘ ich ja wirklich vier Jahr‘ gebraucht und da hat s‘e

irgendwann g'sacht „Mensch", hat s'e g'sacht, „des tut aber gut", hat s'e g'sacht „we' ma' sich dann sacht, ich weiß, was mei' Tochter macht oder sonstiges, des geht euch nichts an." Früher hat s'e g'sacht, sie hat 's nur jedes Mal Angst g'habt, gehört Telefon, was hat s'e wieder falsch gemacht, was ihr Sach'n hat s'e dann g'sacht g'habt, bis ich ihr des wirklich beigebracht hab'. Aber jetzt, musst du 'mal vorstell'n, jetz' is' s'e so froh, da sacht s'e jedes Mal zu mir „Mensch, Gott sei Dank", sacht s'e, „dass du dazu geändert hast". Aber es gibt wirklich **wenig** da. #00:23:49-0#

I: Ja, ja also ich merk' 's auch. Ich hab' ja doch scho' mit einig'n g'sproch'n, aber also da kommen auch ganz andere Meinungen oft 'rüber noch, ja. #00:23:56-5#

G2: Ne (bestätigend), weil des is' dann so mit dem Ding jetz' zum Beispiel, in Türk/ Deutschland fang'n sie jetz' schon in der Dings, Schule, mit Gebetszeit einzuhalt'n und so, dass des Kreuz weg soll, oder, dass ma' dann verschleiert in die Schule. Welche Recht ha'm s'e denn Türkei? Da ha'm s'e doch auch nicht die Recht dazu, in der Mittach'pause dann in 'ne Ding, Betraum ha'm s'e doch nicht. Die ha'm dann (2s) mit dem Ding, wenn s'e dann, des könn' s'e ne (bestätigend), in die Tat umsetz'n, wenn sie in eine Koranschule geh'n, des is' ja wie a Klosterschule. Bei uns dürf'n s'e **auch nicht** in eine staatliche Schule verschleiert geh'n. Die tun das seit zich Jahr'n in Bewegung setz'n, dass sie des mach'n dürf'n, ne (bestätigend), aber die dürf'n des nicht. In der Schule müss'n sie kopffrei dru/in Deutschland dürf'n s'e dann. Ich sach' nur, Mensch, die übertreib'n dann wirklich scho' für mich, äh, weil ich davon nicht halte, weil ich sach', wenn sie ja dann in Alt'nheim land'n, nicht 'mal das mach'n dort noch so viel … (unverständlich), da hast du des gewusst g'habt mit der Verschleierung, dass die wirklich in die staatlich'n Schule in Türkei darfst du des **nicht**. Du darfst auch in bestimmt'n staatgültig'n Sach'n darfst du auch nicht verschleiert **arbeit'n** normal, wenn 's keine Bekannt'nkreis oder sonstiges, weil des is' dann ei'ntlich so gemacht, seitdem des Atatürk dann ei'ntlich im … (unverständlich) is', dass er dann ei'ntlich auch verbot'n hat und Türkei is' ja multikulturell, wenn die in, je nachdem, wo 's daham bis' und du siehst ja jetz' dann mittlerweile wirklich, Türkei is' ziemlich, äh, jetz' in **modernes**, aber dann gibt 's dann auch wieder die Gruppen wieder dann wieder extrem glaub' ich wieder zur'ck geh'n. Aber die Jugendlich'n, des is' … (unverständlich), Nachtleb'm, Musik. Die, hmm, die woll'n ja dann natürlich auch frei unabhängig sein, die mach'n ja alles, die Sendungen nach, was dann in Amerika gibt oder in Deutschland gibt. Mit 'n Halloweenparty, Fasching'party äh, wo s'e dann musiklich … (unverständlich) oder sonstiges, die mach'n jetzt wirklich **alles** dann nach. Und, dann, sag' ich ja, wennste dann als, a Frau wird ja mit in die Ehe leichter akzeptiert, wie wennste dann an Mann in die Ehe mitbringst, ne (bestätigend)? Familienseite. Des is' immer ka Problem, wenn dann a Frau … (unverständlich) is', zum Beispiel, wenn s'e dann kommen und versuchen s'e dann gleich dann natürlich, ähm, muslemisch daraus zu mach'n, das is' zum Moslem übertret'nd, ne (bestätigend)? Mei' Bruder hat ja selber Hauf'm Freundinnen g'habt, halt längere, aber wir ha'm des noch nie g'sacht, dass auf Tuss'n is' da, ja. Des werd'n mir nie im Leb'm nur einfall'n so'was zu sag'n, dann, ne (bestätigend)? #00:26:35-6#

… (Smalltalk über den Bruder von G2)

G2: Weil desweg‘n, desweg‘n ich würd‘ wirklich dann, weil ‘s dann manche dann sag‘n „wieso, hmm, es is‘ dann so“, sag‘ ich „wieso?“, wir glaub‘ unterhalt‘n und sonstiges, wir tun ja sowieso nicht in Tat umsetz‘n, wieso soll ma‘ s‘e dann auch noch überzeug‘n, we‘ ma‘ selber nicht macht, ne (bestätigend)? Ob da Christ steht oder Moslem, des is‘ für mich dann so‘was von uninteressant, weil ich hab‘ ‘s ja mit die Schwägerin so‘was ja eig‘ntlich **nie,** nur einmal ha‘m wir da ‘mal letzt‘ns dann, hab‘ ich g‘meint „stell dir ‘mal vor, ich mach‘ ‘s dann bei dir so ung‘fähr, dass du dann Muslim wirst oder sonstiges. Ich mein‘, des werd‘ ich ja gar nich‘ ‘ma‘ auf die **Idee** kommen, ne (bestätigend)? #00:27:46-8#

I: Du hast g‘rad‘ Atatürk erwähnt. Welche Bedeutung hat der für dich? #00:27:49-1#

G2: N‘ja, weil ich hab‘ ‘s ja dann, es gibt ja so entweder man liebt Atatürk oder man hasst Atatürk. #00:27:56-8#

I: Okay, [zu welcher Gruppe gehörst du? #00:27:57-2#

G2: [Die, wo dann, … (unverständlich), die dann hass‘n, is‘ klar, bekannt, des sin‘ die wo Extremist‘n, die Gläubicher, die **hass‘n** des. Die moderne Türk‘n hass‘n des nicht, die sin‘ ja für den Atatürk dann. Aber der hat ja dann eig‘ntlich, wennst die Gründe dann so erforsch‘n tust, oder sonstiges, weil ich ja auch die sehr viel Bücher dann über ihn geles‘n hab‘ oder wie er sein Leben geführt hat, ne (bestätigend)? Äh, ich kann mir scho‘ vorstell‘n, dass es dann schwierig is‘, wennste zich Jahre in so ein Land warst, woste verschleiert bist und dann auf einmal hergeht und sacht „Ihr musst jetzt alle ohne **Kopftuch** ‘rumlauf‘n“. Äh, des is‘ dann genauso, wenn s‘e dann jetzt sag‘n „So und jetzt läuft ihr alle dann mit ‘n Kopftuch jetz‘ in der Gegend ‘rum.“, ne (bestätigend)? Weil des is‘ dann natürlich **schon schlimm**, aber irgendwo muss ma‘ ja Grundsätze zieh‘n. Entweder ma‘ macht ganz oder ma‘ macht ‘s nicht. Weil halb und halb bringt ja nichts, ne (bestätigend)? Und selbstverständlich Jahrzehnte ha‘m sie dann eig‘ntlich versucht, dann, Glaub‘m nicht in den Politik zu bringen, aber wennst dir jetzt die Macht da anguckst, guck ma‘ uns‘ren Bundespräsident‘n an, was is‘ der? Überzeuchter Ding halt, ne (bestätigend)? Moslem. Wo er dann jetzt dann um Sach‘n da kümmert, wo dann, was war des jetz‘, wo sieb‘m Leut‘ verbrannt sin‘ in der Wohnung, jetz‘. Wo ich gedacht hab‘ „jetz‘ schick‘n sie Leut‘ von Ding, des is‘ doch“, hab‘ ich gedacht, „so‘was von idiotisch, wo war er dann für sich, ja, wo die Leute Probleme hatt‘n, nur, weil sie jetz‘ dann in is‘, kümmern s‘e sich dann, dann.“. Des is‘ ja für mich Heuchelei dann, ne (bestätigend)? Wenn s‘e sich gekümmert hätt‘n, hätten sie ja da ‘mal die ander‘n, Anfang der Zeit kümmern könn‘n, wo so die erst‘n kam‘ oder so, wo s‘e sich damals so sich in Bild gesetzt hätt‘n, wo die erscht‘n siebzicher Jahr‘, wo Gastarbeiter in den sechzich/Ende sechzicher Jahr‘ gekommen sind, ne (bestätigend)? Da hätt‘n s‘e sich dann kümmern müss‘n, aber nicht doch **jetzt.** #00:30:06-1#

I: Bisschen spät, oder (schmunzelt)? #00:30:06-6#

G2: Jaja, aber schau ‘mal, da weißte genau, dass es die äh Kabel/Ding, Problem war, dass es dann nicht mehr ding is‘ und wenn dann äh, heißt ja nicht, dass es jedes Wohnung‘brand, dass es **Neonazi** war. Erscht musst du dann echt a‘mal ding, dass s‘e dann auch näher natürlich, die Zeitung‘n sind ja auch schuld, aber es wird dann ein klares Ding erwähnt, dann führ‘n sich die Leute dann natürlich dann dann auch noch auf dann, ne (bestätigend)? Weil in der Zeitung kannst ja dann eigentlich entweder jemand‘n zum Feind hab‘m oders jemand‘n halt gut darstell‘n, ne (bestätigend)? Zeitung spielt da natürlich **scho‘ sehr** große Rolle dann. Und dann hab‘ ich dann halt g‘les‘n g‘habt, dass s‘e des da g‘schickt ha‘m. „Hä?“, denk‘ ich, „hä?“. Wieso schick‘n s‘e die Leut‘, es is‘ doch eig‘ntlich nicht ‘mal bewies‘n oder sonstiges, es is‘ eig‘ntlich eher der Verdacht da gewes‘n, dass es Wohnungsdefekt irgend‘was war, dass es dann e‘n Kabel oder sonstiges, ne (bestätigend)? Und dann geht ‘s dann Ding und dann weiß der nächste Nachbar ‘was und der nächste Nachbar ‘was und dann fängst dann an „Ich hab‘ v‘lleich‘ jemand‘n geseh‘n oder so, der glatzköpfig war“ und heutzutage heißt ja Glatzkopf auch nicht Neonazi, ne (bestätigend)? Weil ‘s ja modern is‘. #00:31:20-7#

I: So‘was wie, äh, weil wir g‘rad‘ über Atatürk g‘sproch‘n hab‘m, ähm. Ich geh‘ ‘mal davon aus, dass ma‘ so‘was ja bei uns in der deutsch‘n Schule nicht (1s) erfährt, oder? Oder wird da auch ‘mal ‘was von Atatürk erwähnt? Oder, weißt du des? [Oder einfach Türkei überhaupt. #00:31:36-5#

G2: [Sach‘ ma ‘mal so, weil ich ja dann noch türkisch Ding ja besucht hab‘, türkisch, ähm, Schule, bis zu siebte Klasse hab‘ ich des glaub‘ ich dann gemacht g‘habt. Da wird ja Geschichte scho‘ äh Ding. Und ähm, aber ich weiß nicht, ob des in der Geschichte bei uns‘re Zeit, sach‘ ma‘ mit, da gab ‘s doch die Internet ja nicht so. Da weißte eig‘ntlich schon, man hat ja eig‘ntlich in der Ding, Geschichte macht ma‘ scho‘. Hatt‘ ma‘ ja ei/nicht, dass es jetzt d‘rüber lang d‘rüb‘m geblieb‘m is‘, aber du hast ja dann die Gesellschaft von Osmanisch‘n Reich bis zum Atatürk-Zeit machst ja in der Grund/äh Grundschule **nicht**, aber in der fünft‘n, sechst‘n Klasse schon durch. #00:32:16-9#

I: Also auch hier bei uns in Deutschland? #00:32:20-1#

G2: Ja, ja, weil die, wie ‘s die Entstehung da von der Osmanisch‘n Reich bis zu dem Atatürk-Zeit‘n eig‘ntlich machste schon. Weil ich kann mich dann nicht so hundertprozentig erinnern, aber ich denk‘ schon. #00:32:29-7#

I: Weißt du, ob des auch bei dei‘m Sohn dran war? #00:32:29-5#

G2: Das **weiß** ich **nicht.** Aber dadurch, dass sie jetzt dann heutzutage Internet gibt, wenn ‘s dann irgend‘was, die guck‘n ja natürlich nach. Weil ich guck‘ ja selber, wenn ich irgend‘was, so Geschicht‘n hör‘, irgend‘was, was interessant is‘ für mich, des is‘ aber wurscht, welche Nationalität oder welches Ding, wo ich denk‘, „Mensch, die erscht‘n“, wo ich letztens dann über eine Spionin geredet, äh, Spionin in die 80er, 1800 Jahr oder so, ne (bestätigend)? Wenn ich dann, schlag‘ ich a‘mal gleich dann ‘mal auf und was da passiert is‘, dass ich dann wirklich dann auch noch weiß, um was es geht. Ne (bestätigend), dass ich nicht nur a kurze Erfahrung hab‘, sondern so, wenn ich dann halt irgend‘was wiss‘n mag, dann geh‘ ich jetz‘ immer in Internet, bis ich dann so richtig ‘mal ‘rausgekriegt hab‘, für was oder wer is‘ oder was gemacht word‘n is‘. Und ich hab‘ ja, sag‘ ich, ja bei der Atatürk damals gab ‘s ja die Internetfall ja noch nicht. Wieviel‘ Leut‘ ha‘m Internet g‘habt g‘habt. Hab‘ ich dann halt die Bücher gekauft g‘habt. Und die Bücher kauf‘ ich ja dann generell solche Bücher, was dann mit dem wahr‘n Leb‘m zu tun hat, ob des Ehrenmord is‘, äh, wie die Israelis mit ‘n Palänistiner befreundet sind, wie ‘s geht oder sonstiges dann. Solche wahre Begebenheit‘n kauf‘ ich dann generell, dass ich dann solche Bücher dann auch dann les‘. Ähm, weil a Geschichte ka‘ ma‘ ja schön erfind‘n, aber wenn jemand des erlebt hat und weiß dann natürlich nicht, wie weit es natürlich scho‘ passt, aber es is‘ scho‘ vielleicht mehr dran, wenn jemand dann auf eigene Leib erlebt hat oder so, ne (bestätigend)? #00:34:10-1#

I: Ja, genau. Is‘ dir des auch wichtig, das dei‘m Sohn, da dei‘m Sohn ‘was mitzugeb‘m? Also von dem, was du zum Beispiel geles‘n [hast oder was du. #00:34:18-5#

G2: [Ni‘t, weil der hat sich ja letzt‘ns über die Inderinnen in der Schul‘ befasst g‘habt, wo s‘e die Mass‘nvergewaltigung halt da, ne (bestätigend), da bei dem an Mädchen dann gemacht hat. Und da sacht er dann immer „Woher weißt du das?“ Dass die Frau‘n dann ka Rechte hab‘m oder sonstiges. Des ha‘m s‘e entweder, ich weiß nicht, ob s‘e in der Schule durchgemacht ha‘m oder Ding und, a/aber ich hab‘ ja von Indien scho‘, des weiß ich wieviel‘ Jahr‘n scho‘ davor weiß ich, dass des die überhaupt ka Wert hab‘m. Und dann sacht er ja „Wieso weißt ‘n da?“, aber des is‘ das Problem, des is‘ halt bei dem Sohn is‘ dann a‘ so a Sache, was dir dein‘ Eltern sag‘n, heißt ja nicht immer, dass es richtig ist, dann, ne (bestätigend)? Weil so überzeug‘n kannst ja dein‘ Sohn dann eig‘ntlich **nicht.** #00:34:57-5#

I: Okay. Wär‘ ‘s dir trotzdem wichtig, so manche Sachen ihm nahe zu bringen, g‘rade was Geschichte betrifft, oder/ #00:35:05-4#

G2: /Ne (verneinend) des Geschichte, weil des gut Geschichte sacht ma‘ kommste nicht vorwärts. Ähm, des is‘ ja für mich, man lebt ja heut‘ und jetzt dann, aber mich interessiert das, desweg‘n guck‘ ich des dann a/und er guckt halt mehr die Exp‘rimente wie Galileo oder so‘was an, ne (bestätigend)? Weil des is‘ für ihn interessanter natürlich. #00:35:26-9#

I: Würdest du sag‘n Geschichte hat für dich und dein Leb‘m ‘ne Bedeutung? #00:35:28-8#

G2: Ne (verneinend). #00:35:33-0#

I: Oder is‘ Geschichte so ähm, vorbei und jetzt [is‘ eben. #00:35:39-3#

G2: [Ne des is‘ dann so, dass es dann vorbei is‘, aber ich denk‘ mir, „Mensch, die mach‘n ja dann halt so, äh, dass es dann nach heutig‘n Zeit, was ich nicht versteh‘, dass dann noch Krieg gibt“. Ich denk‘ mir, „die Leut‘ müss‘n doch aus ‘n Fehlern mit so viel gelernt hab‘m“, weißt du, wo ‘s da dann die letzte Weltkrieg war und sonstiges und dann haste dann g‘seh‘n, dass dann wirklich ka Mensch eingreif‘n, würd‘ ich sag‘n, der Jugoslawien sich, Jahre bekämpft ha‘m und dann haste ja dann g‘seh‘n, dass es dann jetzt dann immer wieder solche (1s) äh Mass‘nmord in der eigenen Legion in Afrika oder sonstiges dann gibt, wo ich dann sag‘ „und so macht der Mensch, macht dann ganze Welt nicht, dass s‘e da noch zuseh‘n können“. Jetzt mit dem Syrien, ich denk‘ mir, „Wieso, des hätt‘n sie ja scho‘ lang äh beend‘n können.“, ne (bestätigend)? Aber da wird nichts gemacht, weil des erschreckt mich, ne (bestätigend)? Des is‘ de‘ Einzi/was mich halt erschreckt wirklich, dass es dann die Leut‘ noch so bös‘ sind, wo ‘s dann eig‘ntlich aus ‘n Geschichte und sonstiges noch lernen müsst‘n, was es a‘ Krieg bedeutet. Wenn ich mir vorstell‘, die ha‘m s‘e alles erbaut und sonstiges gemacht und jeder stirbt doch, kein Mensch behaltet sowieso des Land. Dass sie sich dann noch so bekrieg‘n müss‘n, aber wer sich da dann natürlich dann denk‘ ich, „Mensch, es muss doch **ohne** Krieg geh‘n.“. Ma‘ kann ja dann äh Freiheit‘n vielleicht scho‘ erlang‘n, aber dass dann immer gleich dann auf die Massenvernichtung dann geh‘n, ne (bestätigend)? Sa‘ ma‘ so, jetzt haben ja doch zich Jahre dann ‘zam‘ unt‘einander leb‘m **können**, muss doch auch dann, ne (bestätigend)? Und so ging ‘s dann a paar Mal zwischen Muslim‘ und C/Ding bestimmt, dass s‘e dann jetz‘ so getrennt hab‘m. Die best‘n Freundinn‘n, wo sie in der Nachbarschaft sin‘, die sin‘ so paar Idiot‘n und die stift‘n dann die Gesellschaft und die komm‘n ‘raus und wer is‘ die Schuldig‘n, äh Ding? Täter und Opfer gleichzeitig sind eb‘m die Mitbürger. Des is‘, was mich halt Angst macht is‘, des da halt, dass s‘e dann wirklich des aus der Geschichte nichts gelernt ha‘m, dass man heutig‘n Zeit Krieg führt, is‘ für mich beschämend. #00:37:39-4#

I: Dass ma‘ eig‘ntlich die gleich‘n Fehler macht, wie damals. #00:37:44-5#

G2: Mhm (bestätigend). Wenn ich dann wirklich dann Syrien mittlerweile les‘ ich des echt nimmer, denk‘ ich „Des gibt ‘s doch gar nicht, dass da wirklich dann nichts gemacht wird.“. (2s). Und jetzt mit dem Ding, wo ich dann auch so unverschämt finde, ne (bestätigend), des is‘, wo ich denk‘, „Mensch, des sin‘ wirklich typisch südländisch.“, des mit dem (1s) äh Athen, mit den Griechenland-Finanz‘n, wo ‘s dann war, ne (bestätigend)? Aber dass s‘e dann, es gibt doch so viel Länder, wieso

hack‘n die dann aufn Deutschland? Die ha‘m doch des meiste Geschäft doch übern Deutschland durch die ganz‘n Tourist‘n verdient g‘habt. Ich weiß nich‘, wer noch außer Deutschland noch zum Griechenland noch gefahr‘n is‘, halt so, eh, Meer. Und dann ha‘m s‘e sich auf die Deutsch‘n gestü/und es is‘ mit dem Zypern, es is‘ des Gleiche. Wen ha‘m sie jetzt angegriff‘n? Die Merk‘l wieder. Hast du g‘seh‘n? Merk‘l kaputt. Was dann? Aber ich schau‘ ‘ma‘, des sind doch die Nationalität‘n, die sin‘ doch in der Euro/Ge/Euroländer sind doch so und so viel Länder. Aber wieso is‘ es nur in … (unverständlich) Deutschland, ne (bestätigend), was ich nie versteh‘. Na, weil, echt frag‘ dich ‘mal, **wieso**. #00:38:58-8#

I: Hast du ‘ne Erklärung, weil also ich hab‘ keine [ehrlich g‘sacht (schmunzelt). #00:39:00-6#

G2: [Weil ich hab‘ ja gedacht, weil die Deutschland, denk‘ ich, is‘ doch an sich a Land, wo sich um jed‘n s/Zeuch sich entschuldigt oder bedauert, wenn ‘s irgend‘was is‘ und gibt meistens nach, ne (bestätigend)? (1s). Na, ob des in der Judenzeit scho‘ ‘mal, Judenzeit, so und so viel‘ Generation‘n, und, was könn‘n die dann jetzt, wenn sie in des Jud‘nzeit des gemacht hab‘m und welcher Kriech‘opfer[40] hat ja in den Ding, a bestimmte Länder nicht geschadet. Rechne ‘mal, wenn ‘s dann die Türk‘n dann in der Zeit mit dem Ding, wir ha‘m ja auch Jud‘n, aber in der Sitz/ mit ‘n Armenien ha‘m s‘e glaub‘ ich des gleiche Problem g‘habt die Türk‘n. Die Deutsch‘n mit ‘n Jud‘n. Und was war ‘s? Die Franzos‘n ha‘m doch auch mit den Jud‘n dann a/selber selber Probleme g‘habt und sonstiges. Aber die Einzige, wo schuldig Opfer sind ja eig‘ntlich in von Kriegszeit is‘ wirklich äh, was du in den, in Deutschland, eb‘m ganz‘n, ich weiß nicht, in wieviel Ländern, aber es wird immer wieder mit ‘n Jud‘n Deutschland verbund‘n und die sich dann zich Jahre noch dafür zu entschuldigen hab‘m, ne (bestätigend)? Und, entschuldigt sich die Türkei für die Armenier, was sie da gemacht oder sonstiges oder mit ‘n Kurd‘nzeit, wo ‘s dann jetz‘ immernoch dann gibt? Und ich denk‘ ‘mal „Na gut, wenn s‘e dann ihre eigenen Land woll‘n, die Kurd‘n, dann sollen s‘e doch ‘mal krieg‘n. Dann soll‘n s‘e doch ‘mal genauso dann ‘mal so, DDR entsteh‘n lass‘ zwisch‘n Deutschland und DDR. Ja soll‘n s‘e doch ‘mal, ja soll‘n s‘e doch ‘mal ausprobier‘n, ob ‘s besser is‘“. Weißt du, ohne, dass dann a‘mal sich bekrieg‘n. Wieviels Generation tun s‘e sich bei uns die Kurd‘n mit ‘n Ding sich bekämpf‘m, wieviel Tote gibt ‘s da? (2s). Also die meist‘n sind geg‘n Kurd‘n, weil ich hab‘ nix dageg‘n, weißt du, weil des is‘ ja so, wenn s‘e dann in der Zeit für den Krieg kämpf‘m, wenn sie sag‘n gekämpft und sonstiges und wenn sie ihre eigene Sprache woll‘n, dann **soll‘n** s‘e ihre eigene Sprache hab‘m. Wenn sie eigene Schule hab‘m, dann soll‘n s‘e doch da ‘mal eigene Schule hab‘m. Weil des wird ja bei den meist‘n dann **nicht** toleriert, dass die Kurd‘n dann so, ich denk‘, sag‘ ich, „Wieso, wenn sie des woll‘n? Weil ihr verlangt doch auch in Deutschland eure Rechte, oder?“ Wo s‘e eig‘ntlich nicht alles hab‘m dürft‘n normal, ne (bestätigend)? Bestimmte Sach‘n, wo ich dann eigentlich sach‘, des g‘hört nicht dazu. Wieder mit dem Kreuz und sonstiges, beten oder so, Kopftuch oder sons-

40. Gemeint ist vermutlich „Kriegsopfer“.

tiges. Aber, wenn s‘e dann Kurd‘n, die sind ja dann genauso, die ha‘m die gleiche Glaub‘m, die ha‘m des gleiche Ding, äh, die woll‘n nur ihr‘ eigene Sprache benütz‘n und eigener Ideen umsetz‘n. Dann hätt‘n sie ja dann mit ‘n Terroranschlag dann nicht. (3s). Und wer hat die Macht? Wer ja dann Terroranschlag macht, hat ja auch ‘n paar Quell‘n, wo s‘e dann die armen Bauern aussuch‘n, weil s‘e dann aus ‘n Bauern nichts anderes zu erwart‘n sind, weil s‘e dann echt vor Ding, Gehirnwäsche dann krieg‘n. Was war ‘s, was ich dann so sehr traurig fand? (1s). Dass da irgendwo in afrikanisch‘n oder irgendwo in so a Land, ähm hat die Mudder gleich dann zwei Jahr‘, drei Jahr‘ mitn Waffe spiel‘n lass‘n, hat s‘e g‘sacht „Ich opfere gern mein Sohn für d‘n Land.“ Wo ich gedacht hab‘ „Des **kann** doch nicht wahr sein.“. Hab‘ ich gedacht „Wie kann a Mudderherz so‘was sag‘n?“, dass ich dann gerne für mein‘ Sohn für Vadderland opfer‘, weißte, **dreijähriges Kind** spielt mitn Waffa, Waffe, dass s‘e dann (4s), dass sie dann für d‘n singt, aber des Kind kann ja nix dafür, des wird ja vom Grund aus in die Wiege gelegt, dass er nichts anderes zu mach‘n hat, wie **des** da. Und wer is‘ dann d‘ran schuld, des sind ja a die Eltern und der Ding, wo s‘e dann wirklich dann für d‘n Ding, Märtyrer. Ich möchte wiss‘n, wie viel Märtyrer dann noch zurückgekomm‘m sind, welch a schönes Leb‘m sie da hab‘m. Des wird ja **nur** wirklich a Gehirnwäsche, Gehirnwäsche, Gehirnwäsche mitn Angst und Angst oder sonstiges dann so gepredigt. Anstatt mit klar‘n Verstand, mit andere Macht, zu spiel‘n. Aber des geht ja jetzt nicht um Türkei oder sonstiges, es geht ja nun generell um je/jed‘n Land halt, ne (bestätigend)? Äh, was dann halt so betrifft, wo ‘s nicht sein sollte, wo ‘s des Leb‘m einfach viel zu leicht wär‘. (2s). Diese geg‘nseitige Bekrieg‘n und dann, wennste dann nach … (unverständlich), weil ich hab‘ mir echt überlegt, hab‘ ich g‘mein‘ „Was passiert wenn ‘s da echt a‘mal Krieg ausbricht?“, ne (bestätigend)? (6s). Ma‘ macht sich dann echt dann Gedank‘n, wie ‘s echt dann so weitergeh‘n soll, die, Ding Fortschritt ist da, aber äh die Leut‘ werd‘n irgendwo nicht schlauer. Weil am schlimmst‘n is‘ es die Kommentare, wennste bei der You-tube bist unt‘n, ne (bestätigend)? Haste des ‘mal geles‘n? Bei manche krieg‘ ich so a Wut, dass ich dann echt dann nicht ‘mal ähm (1s) weiterles‘n kann, ne (bestätigend)? Ich tu‘ ‘s nur, weil dann Neugier dann ‘mal seh‘n, wie sie die Meinungen so sind, oder so, ne (bestätigend)? Aber es wird ja gleich wirklich „Du Hurensohn.“ oder sonstiges nur beschimpft dann, ne (bestätigend)? „Du bist bescheuert.“ oder sonstiges. Es wird (2s) dadurch, dass es dann aber, schau‘ ‘mal, jetzt dann mittlerweile so, ich weiß nicht, des muss sich dann irgendwie abfärb‘m oder so. Wie viel hast ‘n dann vorher g‘hört g‘habt, dass da dann die Ehefrau‘n oder Kinder oder sonstiges umgebracht word‘n is‘, vor, in den 80er Jahr‘n, sa/fang‘ ma ‘mal, des is‘ nicht so **weit** her. Da is‘ da ‘mal, vielleicht trag‘ heute irgendwann Kreut/einmal im Jahr oder so, wenn scho‘, aber jetz‘ is‘ ja **gängig**. Jedes Mal, wennst die Zeitung aufschlägst, is‘ dann wieder Familie umgebracht word‘n, ne (bestätigend)? Ob die die Frau oder die Kinder oder sonstiges. … (unverständlich), hat sich des von Südländer so **abg‘färbt oder was**? „Des sin‘ jetz‘ **schlimmer wie die Südländer**.“ hab‘ ich g‘meint mittlerweil‘. Heut‘ hab‘ ich ja geles‘n, dass sie dann wieder die Ehefrau erschoss‘n hat, ne (bestätigend)? Hast du des geles‘n? #00:45:02-1#

I: Ne (verneinend). #00:45:02-1#

G2: Ich weiß nicht, ob des heut‘ oder morg‘n in der Zeitung steht, weil in in Internet steht ja eher un‘ die Zeitung und da meist‘ns einfach die BILD-Zeitung un‘ Ding. Oder hast du dann echt g‘seh‘n, dass da wieder die Ehefrau erschoss‘n word‘n is‘, wo sie ihr‘ Möb‘l hol‘n wollt‘. Wo ich dann denk‘, „Mensch, des wird ja immer schlimmer, immer schlimmer“. Weil ma‘ hat irgendwie ka Gewiss‘n/Wissen mehr, dass ma‘ einfach a Leut‘ abknallt. Und des war doch vorgestern oder so, wo ‘s dann a 17-jährige, no/14-Jährige a Mudder auf Tram, Amerika, hast du des g‘les‘n mit dem Ding, wo sie Geld verlangt hab‘m und die Mutter nichts gegeb‘m hat, ha‘m s‘e dann auf die Mudder erschoss‘n und dann auch ‘n Kleinkind. Zwei Jahr, ein Jahr, zwei Jahre? #00:45:50-6#

I: Hast du ‘ne Erklärung dafür, warum [unsere Welt so verkommt? #00:45:55-3#

G2: [Weil ich denk‘ mir, des is‘, da, ja, aber ich denk‘ mir, des is‘ wirklich dann ‘mal **so**, dass sich da mittlerweile, dass die Leut‘ dann mitn Realität und die nicht mehr so richtig **entscheid‘n** könn‘n, äh, denk‘n sie, die komm‘n gleich ‘raus aus ‘m Gefängnis oder der, weck/um die Ecke wieder auf oder was weiß ich. Weil, wenn Kinder des da mach‘n oder so, wenn des oder so und weil ich kann ma nicht vorstell‘n, dass ma‘ so a Kurzschluss hast, dass du dann, weil du musst doch irgendwo da ‘mal jemand‘n planen so umzubringen. Weil ich kann mir nicht vorstell‘n, dass da dann jemand‘n aufstützt beim Schlägerei oder so. Schau ‘mal, jetz‘, wo s‘e die Jugendlich‘n untereinander sich dann auch dann schlag‘n oder so. Die nehm‘m des gar nich‘ ‘mal glaub‘ ich irgendwie wahr. Nur wenn sie in die Klemme gesteckt ha‘m und **des** passiert und dann bereuen sie ‘s aber, soll ma‘ des jed‘n erscht a‘mal soweit komm‘m lass‘n, dass es dann erscht was passier‘n muss, dass sie dann den Verstand krieg‘n? Weil entweder verlier‘n s‘e echt des Realität mit dem Ding im Fernseh‘n und Laptop und Spiel und sonstiges, da is‘ es ja gar nix vorbehalt‘n. Weil mein Sohn, wenn ich dann g‘sacht hab‘, „Mensch“, hab‘ ich g‘sacht, „des is‘ fei nur a Film oder sonstiges.“, weil er dann, dass er dann nie als Kind Angst hab‘m sollte mit Horrorfilm oder sonstiges. Ähm, dass er dann einfach ka Gefühl kriegt, des is‘ irgendwie Realität oder so. Dass es dann nur a Film is‘, des hab‘ ich ner scho‘ vorher dann immer g‘sagt g‘habt. Und dann hab‘ ich g‘sagt „Mensch, pass auf G1, du spielst a mitn Pistole“, hab‘ ich g‘mein‘, ich hab‘ ner auch **gekauft**, aber ich hab‘ ‘s ner immer g‘sagt „Pass auf, des musst du dann ‘mal entscheid‘n, des kann sein, dass des dann irgendwo jetzt nicht ka Pistole ok, aber des du ‘mal dann nicht auf die **Leut‘** zielst, sondern, dass du dann ‘mal erscht a‘mal mit dem Zeuch spielst, aber dass dir nur bewusst ist, dass des dann jeman‘en nicht umbringen kannst, dass des dann bitte aufwacht oder so, wenn der Spiel vorbei is‘“. (1s). Weil des is‘ dann so, mei‘ Mudder hat ja dann vor paar Jahr‘n, vor drei, vier Jahr‘n ma Sohnemann hat au/Gewehr, Erbstück vom Opa dann gegeb‘m g‘habt, dass sie des dann hält und dann hab‘ ich gedacht, „Naja, pass auf, ziel nie auf ein‘ Person oder sonstiges.“ Kann ja sein, dass es aufgelad‘n is‘, oder. Des weiß ma‘ nie, was da passiert. #00:48:08-3#

I: Wie kam des an beim Sohn? Hat er des befolgt (schmunzelt)? #00:48:13-3#

G2: De/de, ja, des hat er dann eig‘ntlich, mei‘ Mutter hat ja dann g‘sacht, äh, der hat mein Bruder mit 35 nicht den Revolver gegeb‘m, sondern mei‘ Sohn, wo vielleicht 13, 14 war, ne (bestätigend)? Der g‘sacht „Ich hab‘ ihm mehr Vertrau‘n bei mei‘m Bruder.“ weil mei‘ Bruder ist ja der jüngere halt, ne (bestätigend)? Hat er g‘sacht, „Naja, bei ihm trau‘ ich des nicht so über den Weg dann“, ne (bestätigend), „dass er dann aus Blödsinn dann macht.“, sagt aber „Dein Sohn sieht so vernünftig aus.“ Also ich will hier sag‘n, mei‘ Sohn is‘ eig‘ntlich soweit ziemlich vernünftig. Da kann ich mich eig‘ntlich nicht beschwer‘n. Weil es wird ja auch dann d‘rüber diskutiert oder sonstiges, aber bestimmte Sach‘n diskutiert er natürlich **nicht** mit **mir** dann. Wenn ich irgend‘was einfach, Mensch, des is‘ ihm zu peinlich, weil ‘s a die Mudder trotzdem is‘ dann, ne (bestätigend)? Weil jetzt is‘ er in dem Alter, is‘ es dann wieder eher wichtig, dass dann halt mehr der Onkel was sagt oder der Vadder oder sonstiges. Die Mutter in bestimmt‘n Sachen zu red‘n, weil Mudder is‘ ja irgendwie **ganz** anders. Mutter brauchste halt zum Kusch‘ln oder sonstiges für and‘re Sach‘n, aber so diskussion‘mäßig eig‘ntlich wenig. Und wenn ich das was sach‘, da „Was denkst ‘n, bin ich doch nicht blöd, des weiß ich doch.“ oder se/ne (bestätigend), mit so‘was kommst dann. #00:49:31-0#

I: Ich wollt‘ noch‘mal ein ‘was zur ähm zur, zur Schulgeschichte frag‘n. Ähm, unterhaltet ihr euch da manchmal d‘rüber, was er da so im Geschichtsunterricht lernt oder spielt des gar net so ‘ne große Rolle? #00:49:40-2#

G2: Ne (verneinend), weil des is‘ dann so, wenn er dann mir ‚s dann halt in der Schule, wenn er dann irgend‘was gemacht hat in welch‘m Fach er dann momentan Mathe mach‘n Bruchrechnen oder sonstiges. Äh, dann bei dem Englisch‘n oder sonstiges. Äh frag‘ ich dann ‘mal. Bei der Geschichte hab‘ ich ja **nie** gemacht. Und ich hab‘ ‘s nur letzt‘n‘ bei der Religion hat er g‘sacht, Mensch, der hat ja Einser oder Zweier geschrieb‘m und ich mein‘, „Mensch, Religion is‘ ja auch wichtig.“, hab‘ ich gemeint, „Des is‘ ja auch a Lernfach.“, ne (bestätigend)? Und ich hab‘ ner bis jetz‘ eig‘ntlich evangelisch angemeldet g‘habt, ne (bestätigend)? Da hab‘ ich dann extra beantragt g‘habt. Aber was hat mei‘ Sohn gemacht? (3s). Äh, der hat ja bis zur siebt‘n Klasse glaub‘ ich, war er evangelisch, hat er Unterricht mitgemacht g‘habt. Aber danach, vielleicht a durch die Freunde oder sonstiges, hat er die Ding genomm‘n, äh, wie nennt sich der andere Fach dann, wo alles dran is‘? #00:50:38-8#

I: Also Ethik gibt ‘s noch/ #00:50:38-8#

G2: /Ethik, genau. Dann hat er Ethik gewählt. Hab‘ ich g‘sacht, „Mensch“, hab‘ ich g‘meint, „da tust du dich doch schwer, du hast doch eigentlich von Anfang an evangelisch gelernt g‘habt, und jetz‘“ hab‘ ich gemeint, „machst de Ethik, dann weißte ja deine Grundkenntnisse vom gleich nicht, weil des lernst ja gleich nicht in der halb‘m Jahr, oder? Weil da musste ja gleich scho‘ von Anfang“, jetzt macht er Ethik und da hat er g‘sacht, ja der hat wieder Einser dann g‘schrie‘m g‘habt, mein Sohn, is‘ ‘etz‘ dann halt dann, dass bei ihm gut is‘, dass er dann halt speichern

kann, ne (bestätigend)? (2s). Dass er dann irgend‘was, wenn er dann hört oder so, speichert, was ich zum Beispiel bestimmte Sach‘n ich vielleicht ‘mal 100 Mal lesen muss, dass ich, ich kann des nicht speichern. Für mich is‘ des dann halt einfacher, wenn jemand ‘was erzählt, des is‘ für mich leichter zu merk‘n, wie wenn ich dann ‘was les‘n soll und des soll ich mich merk‘n oder, a Musik oder so, ich kann a Musik wirklich 100 Mal hör‘n. Ich kann, schawa solang‘ ich dann noch 40 bin, aber ich kann nicht ein einziges Lied äh nicht ‘mal sechs Sätze sag‘n, was da in der Musik kommt (I schmunzelt). (1s). Des wird überhaupt nicht gespeichert, ne (bestätigend)? Des läuft dann so richtig so sofort wieder ‘raus. Geh‘, zum Beispiel, wenn ich a Hörbuch hör‘ oder sonstiges, des wird g‘speichert, aber so in, äh, Geschichte oder so, frag‘ ich dann meistens, was ihn dann halt so betrifft oder interessiert oder so‘was wiss‘n will, dann fragt er mich dann, aber ich selber frag‘ ner nicht. #00:52:05-3#

I: Fällt dir da ‘was ein, was er ‘mal g‘fragt hat? #00:52:08-9#

G2: Naja, des w/war, was war es, warte ma‘. War des über Hitler oder irgend‘was, da hat er dann ‘mal glaub‘ ich da ‘mal ‘was gefragt g‘habt. (3s). Ne (bestätigend), über die Hitler, da musst‘n sie über ihn … (unverständlich) gemacht ha‘m, denk‘ ich, weil s‘e dann des gefragt hat, demnächst, was ich mir jetzt im Gehirn geblieb‘m is‘. Äh, bestimmte Sach‘n, was er dann, da sagt er „Hast du des ‘mal gewusst?“ oder so generell, irg/irgend‘was a Thema, wo ihm halt interessiert oder sonstiges. Da fragt er dann nach oder erzählt ‘s mir, sacht er da, „Mensch des und des und des is‘ dann jetzt dann so passiert“. Aber ich persönlich **nicht**. #00:52:54-8#

I: So was du vom deutsch‘n Schulunterricht, also f/g‘rade von Geschichte mitkriegst, würdest du da gern, wenn du könntest, irgend‘was verändern woll‘n? [Hast du das Gefühl, da fehlt irgend‘was oder es/ #00:53:06-6#

G2: /Ne, eig‘ntlich eher nicht, ne (verneinend). Naja, du hast ja sowieso nicht so viel‘ Stund‘n Unterricht und an bestimmt‘n Tagen interessiert dich doch sowieso die Schule doch nicht, muss ma‘ ja ehrlich sag‘n, des is‘ dann so, nur solangste dann selber dann erwachs‘n bist, woste dann auch sachst, „Okay.“, aber Kinder interessiert der so‘was nicht. Weil ich kann mir nicht vorstell‘n, dass a Kind herkommt und sacht, „Ich möchte des.“. Des kann ja nach der Pubertät sein, dass es ‘mal wieder interessant is‘, aber danach is‘ dann Hauptsache die Schule ‘mal fertig. Weil der Druck wird ‘s ja für die Schüler, guck ma wa‘, wenn ich die Sendung anguck‘, dass die dann schon in der viert‘n Klasse, ich glaub‘ dann, die **ganze** Woch‘nende noch durcharbeit‘n müss‘n, dass sie ihre schulische Leistungen pass‘n. Die ha‘m ja g‘sacht, da geh‘n ja so und soviel Kinder jetzt mit Magenschmerz‘n, Burnout und sonstiges in der Schule, weil ja dann in der Schule jetzt viel zu früh, des kann ja ka Spaß mehr mach‘n. Nur ‘mal wirklich, schau ‘mal solche Sendungen an, die ha‘m ja, weil ich kann mich erinnern, dass wir nach der Schule sind, am Freitag die Tasche geschmückt ha‘m/äh g‘schmiss‘n hast in Eck und dass am Sonntag ab‘nds gleich deine Hausaufgab‘m gemacht und bist in die

Schul‘. Aber jetzt ha‘m s‘e g‘sacht, Nachhilfeunterricht müss‘n sie geb‘m, die müss‘n die ganze Woch‘nend‘ dranbleib‘m, dass sie mit der Schule nachkommen und wie viel Leut‘ sind talentiert, die in der Schul‘ aufpass‘n und können? Weil der Druck einfach echt extrem groß is‘, dass des keiner der Schul‘ wurscht is‘, was sie in welche Thema sie mach‘n, Hauptsache Schul‘ fertig und de/leb‘m. Äh, dass s‘e dann die Schule g‘schafft ha‘m. Und wieviel‘ Leut‘ komm‘m dann erscht viel später nach der Arbeit zum Abitur wieder zurück studier‘n? (1s). Ne (bestätigend), dann mach‘n sie dann, weil s‘e des wieder gern hätt‘n, äh möcht‘n, aber äh keiner, der denkt, Person, kann ich ma nich‘ vorstell‘n, dass des dann wirklich **gern** in die Schule geht. #00:54:59-2#

I: Naja, ma‘ is‘ halt auch einfach ziemlich jung in dem Alter [um zu wissen, wie wichtig des vielleicht wäre, ja. #00:55:06-6#

G2: [Naja, weil s‘e dann an wichtigen Trugsch/es is‘ einfach hoch da. Weil in Türkei is‘ ja die Schulen da, f/ähm, ich weiß nich‘, ob es so, ich weiß nicht, mir is‘ immer aufgefall‘n, **die** Kinder, wo f/die ganzjährig‘n Möglichkeit‘n **nicht** hab‘m, aber ich rede halt finanzielle Möglichkeit‘n, die in ‘nen Hungersbereich sin‘. Dass die **jedes** Kind, wos du frägst „Was hätt‘st du gern?“ Die meist‘n sag‘n „Ich hätt‘ gern irgendwelche echt gern i/in die Schule geh‘n, in die Schule geh‘n.“ **Jedes** Kind muss in Indien, Afrika, sonstiges, jeder will da les‘n und schreib‘m können. Weil **die** streb‘m danach. Die streb‘m. Je mehr du Luxus hast, siehe Ding streb‘m die Kinder nicht so. A Kind, wost du wirklich/ #00:55:47-7#

I: /Bei uns muss ma‘ ja auch geh‘n (schmunzelt). #00:55:47-8#

G2: **Ja**. Und schau ‘mal, des junge Mädchen, wo in die Schule wollte, wo dann ein Richter erschoss‘n word‘n ist, ne (bestätigend)? Die jetzt in A/ähm, Amerika operiert wird, damit s‘e dann aussag‘n darf, weil ich denk‘ mir „Mein Gott, stell dir a‘mal vor“, es is‘ auch … (unverständlich) in die Schule geh‘n, da gibt s‘e ihr Leben dafür auf, dass s‘e dann in der Schule is‘ und mir is‘ wirklich immer aufg‘fall‘n, dass mit solch‘n Ländern A und O, dass **alle** sagen, „Ich möchte in die Schule.“. (1s). Und dann sag‘ ich zu mei‘m Sohn öfters auch, „Pass auf, die“, hab‘ ich sach‘, „woll‘n dann in die Schule geh‘n, wo ihr die Möglichkeit‘n habt, sacht du nur ‚Scheiss Schule.‘, dass es dann ‘mal hoff‘ntlich fertig wird.“. (2s). Da ha‘m wir ja letzt‘ns dann in dem Ding da ‘mal geguckt g‘habt, in „Galilea“[41], da war‘n halt so hmm, asiatisch‘n Volk, ne (bestätigend)? Dass s‘e dann von McDonald‘s raus/äh/ geschmissene Sach‘n g‘säubert ha‘m, so Hähnchenkeule, oder Brust oder sonstiges. Die ha‘m s‘e dann aufgekocht und dann gegess‘n dann, ne (bestätigend), nach der Reinigung. Da sagt der „Äh“, hab‘ ich g‘sacht „Ja, was machst ‘n du? Des kann ja sein, dass du dann in einem Ort bist, wos du dann obdachlos bist.“, hab‘

41. Gemeint ist vermutlich die Dokumentationsserie „Galileo“.

ich, „Ma‘ sacht mir ‘ma‘, du wirst auch ess‘n, wenn so so Position dann bist.“. Weil für denen is‘ es dann normal gängig, weil ja jeder dann so macht. #00:57:16-0#

… (Anmerkung der Interviewerin: Unterbrechung durch ein Telefongespräch von G2) #00:57:37-5#

G2: Nö, aber des is‘ dann so, da wird si‘ ja dann eig‘ntlich über die Armut und Schule schon mit mein‘ Sohn gesproch‘n, wo ich dann sag‘ „Mensch, der is‘ jetzt von der Realschule, war **er** dann, bis so (2s) neunte Klasse, glaub‘ ich, is‘ in der Real/oder achte, neunte? Is‘ er dann, der hat ja selber g‘schri/ich hab‘ mei‘m Kind nie g‘sacht „Des musst du mach‘n oder des is‘ es.“. Er war in der Ding, M.-Schule (Name der Schule), er hat gemeint, er möchte in die Realschule. Ich hab‘ g‘sacht „Pass auf, mir is‘ ei‘ntlich nicht so wichtig, ob du in Realschule gehst oder woanders dann.“, ne (bestätigend). Hat g‘sacht, er will selbst, dann hat er sich wirklich, ich hab‘ bis zum letzt‘n Tag gewartet, hab‘ ner angemeldet. Danach letzter Tach, äh, dann is‘ er hin und dann gab ‘s die Ausländerprobleme oder wie, da hat er mit ‘n Lehrer Probleme g‘habt und dann. Da hat er überhaupt ka, nicht gema/er hat g‘meint, er geht unter, hat er g‘sacht, der **will** raus und dann hab‘ ich den **nicht** rausg‘holt, ne (bestätigend). Und dann hat er dann ka Ausweg mehr g‘seh‘n, hat mir der Lehrer scho‘ alles abg‘sproch‘n und sonstiges, is‘ ihm, sei‘ Vater hat sich in der Schule angemeldet, Mittlere Reife mach‘n s‘e mittlerweile auch ob‘m. Hat sich dann angemeldet, hat die Quali jetzt dann ob‘m dann gemacht, jetzt macht er seine Mittlere Reife, dann is‘ er dann heuer fertich. Und dann hab‘ ich gedacht „naja“ und da sacht er „Mensch, arbeiten.“ Hab‘ ich sacht „Naja, mit ‘n Arbeit is‘ des Problem, äh, da musst du echt a‘mal echt gut wiss‘n, was de dann magst. Weißte, arbeit‘n is‘ nicht arbeit‘n, des is‘ dann nicht so einfach. Überleg, was du da mach‘n willst.“, und dann sacht er, Mensch, des würd‘ ihm als Autoverkäufer gut g‘fall‘n. Jetzt hat er sich dann jetzt zum Schluss entschied‘n in die Fachoberschule in U. (Stadt in Süddeutschland) zu geh‘n dann, ne (bestätigend). Und noch die Abitur zu mach‘n oder so, ne (bestätigend). Hab‘ ich g‘sacht „Naja, probier‘n schadet ja nicht.“ hab‘ ich g‘meint „Mensch“ hab‘ ich g‘meint „des is‘ mir echt Ding.“ und da sacht er möchte nicht auf meine Kost‘n leb‘m, hab‘ ich g‘mei/„Sohnemann, ich hab‘ noch nie eig‘ntlich von dir ‘was verlangt, dass du mir finanziell unterstütz‘n, weil wir ja zu zweit leb‘m.“ Äh, und mei‘ Kind hat ja eig‘ntlich finanzielle Sorg‘n sag‘ mer ‘mal nie gekannt. Und da sagt er „Ich möchte jetzt dann mei‘ eigenes Geld verdienen.“ Hab‘ ich g‘meint „Ich geb‘ ‘s dir echt gern.“ Geldstamm, ne (bestätigend), weil da und bestimmt‘n Sach‘n, wo er jetzt älter wird, wo er Ding is‘, da merkste dann, dass er dann bestimmte Mack‘n, wo ich dann merk‘ so „Mhm, des wird so ausländisches Kind.“, ne (bestätigend). So (1s), na, wo er dann sich dann aufgeilt, weil ich sach‘ ‘s dir, des kennt wohl sei‘ Vadder nicht oder sonstiges, desweg‘n scho‘ bei dem Ding, dass er/ #01:00:11-0#

I: /Zum Beispiel? #01:00:11-0#

G2: Ähm, Ding, werde ich dann so, ich bin ja ziemlich freizügig, ne (bestätigend). Und dann sacht er dann immer „Mensch, musst du dann so ‘rumlauf‘n in der Gegend?“ oder sonstiges. Na sag‘ ich „Soll ich mich verschleiern?“ Sacht er, wahrsch/is‘ ihm des lieber dann (schmunzelt), ne (bestätigend). Oder, wennste dann sacht „Mensch, mach d‘e Tür zu.“, dann, äh „Geh mit dem nicht und da kann ‘s dir ‘was passier‘n.“ Wenn ich in die abends irgendwo in ‘ne Disko gehe oder so „Was suchst ‘n da in der Disko?“ sacht er Ding und so Sach‘n dann, wo sich dann bemerkt habe, hab‘ ich sacht, „Mensch, ich bin deine Erziehungsberechtigt‘ nicht umgekehrt.“ dann, ne (bestätigend). Aber des is‘ halt typisch Sohnemann, des sin‘ so Beschützerinstinkt, wo s‘e dann immer denkt, ob ich dann noch irgendwie des vergess‘n s‘e, dass ma‘ eig‘ntlich a starke Persönlichkeit hab‘, ne (bestätigend) und dann, aber er macht sich dann trotzdem in manch‘n Hinsicht, wo ‘s da ‘mal so, Gedank‘n macht, hat er g‘sacht „Na gut, wenn ihr heiratet.“, ja, hmm, sonstiges, dass ich immer auf mich aufpassen tät‘ oder sonstiges. Sag‘ ich „Ne (verneinend), vergiss‘ es, du wirst mich vergess‘n.“, ne (bestätigend). (1s). Jetz‘ zum Beispiel, der würd‘ ja nie neb‘m mir sitz‘n. (1s). Ne (bestätigend). Desweg‘n, der wird ja lieber mit dir dann alleine sitz‘n. #01:01:29-5#

… (Smalltalk, Ausfüllen des demographischen Fragebogens, Anruf durch G2 von G1)

I: Is‘ dann Quali wahrscheinlich, oder? #01:06:54-9#

G2: Na, na (verneinend). Ich hab‘ ja nicht, ka gemacht, weil ich bi/ja Ding, ich wollt‘ **nie** in die Schule geh‘n, weil mich Schule noch **nie** int‘ressiert hat, ich bin dann, äh meine Pflichtjahre gemacht, weil ich in Türkei noch in der Schule war. Ich hab‘ ‘s ja dann weiter gezei/ja desweg‘n kann ich mich ja dann trotzdem, ich bin jung her, äh, ich kann mich an beid‘n Ländern sehr gut erinnern. #01:17:15-6#

… (Fortführung demographischer Fragebogen)

G2: Also die Moschee kenn‘ ich ja drüb‘m ja auch nicht da, ne (bestätigend). Des is‘ gleich um Ecke. Ich war nur bei dem Leb‘msmitt‘lg‘schäft, weil die Moschee war ja ob m/selber, da war ich ja nicht. Aber wie g‘sagt, erst musste ich 40 werden, dass ich dann in der Moschee dann, mit der Chefin dann gegang‘n sind, weil ich hab‘ des wirklich nur aus ‘n Fernseh‘n gekannt g‘habt. #01:15:09-8#

… (Smalltalk)

G2: Wennst die Deutsch‘n, äh Türk‘n frägst, Konja, Konja is‘ ja da Bedeutung von der moslemisch‘n Welt eine der das is‘ dann die streng Gläubigst‘n ungefähr sind. So ungefähr wie in Bayern, jetzt dann, ne (bestätigend), des ha‘m s‘e ja, gib‘ ‘s mehr Katholiken, mehr, äh, wo s‘e sich dann an die Glaub‘m dann mehr, äh, versetz‘n

oder so, ne (bestätigend). Aber uns ha/musste ma‘ nur vorstell‘n, dass des dann halt 20 Mal schlimmer is‘ oder so, ne (bestätigend). Und, ich hab‘ so a Erziehung noch nie g‘habt. Muss ‘ma‘ vorstell‘n, ich komm‘ wirklich in so a Ding, ich befass‘ mich in jed‘m Glaub‘m, weil des is‘ ja nich‘ so, dass die dann, irg‘ndwie da stehst und weißt nich‘ von **was** du redest, weil ich will ja scho‘ wiss‘n, ob ich die Meinung vertret‘n kann oder **nicht** vertreten kann. Und da hab‘ ich ja g‘sacht, ich les‘ wirklich Zeug‘n Jehovas, ich les‘ Jud‘ntum, ich les‘ Christ‘ntum, ich les‘ Hinduismus, ich les‘ **alles** dann, ne (bestätigend). #01:16:15-2#

… (Fortführung Smalltalk)

G2: Wa/ich dann, ähm, mit der Zeit so gelernt hast, wirklich, du kannst nie jemand‘n recht mach‘n. Keinem. Du kann natürlich jed‘n dann ‘mal recht mach‘n, aber du brauchst einen Fehler zu mach‘n, es wird nicht verzieh‘n, ne (bestätigend). #01:18:14-3#

… (Fortführung Smalltalk, G1 kommt ins Café, Vorstellung der Studie)

I: Wie findest du denn den deutsch‘n Schulgeschichtsunterricht? #01:22:59-2#

G1: Also mich betrifft ‘s jetz‘ nich‘ so sehr, weil is‘ also für die die Allge/ Allgemeinbildung sehr fördernd für mich a, is‘ nützlich und G‘schichte is‘ auch eins meiner Lieblingsfächer ehrlich g‘sagt und ich mag ‘s sehr. Okay, ja. #01:23:14-1#

I: Ähm, gibt ‘s da, also vielleicht nur a/ganz grob, um was geht ‘s bei euch im Geschichtsunterricht? #01:23:26-1#

G1: Also jetz‘ auf der Hauptschule ha‘m mir nicht mehr so viel, wir mach‘n ja da GSE, also Geschichte, Sozial/Sozialkunde, Erdkunde und über Geschichte mach‘n wir da nich‘ wirklich so berauschend viel, aber auf der Realschule ha‘m wir damals sehr viel gemacht, ja. #01:23:45-7#

I: Fehlt dir da dann auch irgend‘was? Gäb‘ ‘s, gibt ‘s auch Themen, wo du sagst, „Des würd‘ ich [gern ‘mal hör‘n.“? #01:23:53-0#

G1: [Eig‘ntlich so grob überlegt jetzt eig‘ntlich nichts. Wir hatt‘n damals, also jetz‘, wir ha‘m dieses Jahr ‘mal bisschen ‘was über den Mauerfall und äh damals die Zeit‘n, ja so DDR-Zeit‘n und so‘was gemacht und aber so grob würd‘ mir jetzt auch nichts fehl‘n, also ich mein‘ Geschichte. #01:24:13-2#

I: Also manchmal hab‘ ich schon g‘hört, dass der deutsche Geschichtsunterricht auch hauptsächlich **nur** deutsche Geschichte [umfasst. Wie ist des bei dir so? #01:24:22-4#

G1: [Na (verneinend). Wir ha‘m auch über, oft, also damals ha‘m wir auch über Napoleon gemacht, wir ha‘m über, was ha‘m wir noch gemacht? (2s). Wenn ich so überleg‘, fällt mir überhaupt nichts mehr, was wir gemacht ha‘m damals. Napoleon ha‘m mer gemacht und (3s) mir fällt überhaupt nichts ein/ #01:24:52-8#

I: /Is‘ au‘ gar net so schlimm, ja. Wie is‘ es denn so mit türkischer Geschichte? Jetzt hast du ja türkische Wurzeln. #01:24:58-7#

G1: Ja. #01:24:58-9#

I: Interessiert dich des auch und kommt des auch dran im Unterricht? #01:25:02-1#

G1: Ne (verneinend), im Unterricht kommt es auf jed‘n Fall nicht dran, aber so vom Interesse auch nicht so, wie ‘s sein soll. Die grob‘m Fakt‘n weiß i‘, aber so ganz genau da eingeh‘n will auch wirklich g‘rad‘ nicht. #01:25:15-7#

I: Erzählt da deine Mama manchmal ‘was davon? #01:25:17-2#

G1: Ne (verneinend). #01:25:18-7#

I: Oder [deine Familie allgemein? #01:25:21-1#

G1: [So wurd‘ ich überhaupt nich‘ erzog‘n, also bei mir auch nich‘ so streng muslimisch. Ich konnt‘ damals mach‘n, was ich will, ich konnt‘ ess‘n, was wir, also wir Muslim dürf‘n ja eig‘ntlich kein Schwein ess‘n, ich durft‘ es, aber, naja, so so richtig streng wurd‘ ich nicht erzog‘n, also ich hatt‘ alle Freiheit‘n. #01:25:39-3#

I: Ja cool. Wie findest d/oder wie fandest du des, dass du/ #01:25:43-8#

G1: /Is‘ besser. Also ich find‘ ‘s von mir aus besser so. Aber wenn ich dann seh‘, w/ wie da manche erzog‘n werd‘n, des is‘ a Schwachsinn in mein‘n Augen, also. #01:25:55-4#

I: Wie, was beobachtest du da so wie die ander‘n erzog‘n wurd‘n? #01:25:56-9#

G1: Naja, die dürf'n, die müss'n, also dürf'n halt radikal nichts … (kurze Unterbrechung durch die Kellnerin), also ha'm keine Freiheit'n und müss'n da und da zu Hause sein und natürlich wird'n die Eltern auch manchmal handgreiflich und naja so'was. #01:26:17-8#

I: Des heißt, da bist du ganz froh, dass des bei euch nicht so abläuft (schmunzelt). #01:26:20-5#

G1: Ja. Ja. #01:26:20-5#

I: Würdest du sag'n, wenn 's so um Geschichte geht, spielt die Familie 'ne wichtige Rolle oder is' da eher die Schule wichtig oder vielleicht auch 'was ganz and'res? Internet oder Freunde oder? #01:26:31-3#

G1: Weiß net, also (3s), ich find' schon, dass Familie eins der zu der wichtigst'n Sachen ge/zählt, aber, ja un' natürlich die Schule auch. Und ansonst' des Internet und so, des sin' ja alles Sachen, auf die man ei'ntlich verzicht'n könnte, also, zumindest so jetz', äh, extrem wichtig. #01:27:06-5#

I: Ich überleg' g'rad', deine Mutter hat vorhin irgend'was erzählt, das ähm, dass sie dir wenig ähm (1s) Geschichte so von sich aus erzählt, aber dass du manchmal wohl kommst und sie 'was fragst, wenn dich irgend'was besonders interessiert. Kannst du dich noch erinnern, was sie da gemeint hat (schmunzelt)? [Weil sie wusste nimmer genau, ob 's da um Hitler ging oder net. #01:27:28-7#

G1: [Na (verneinend), überhaupt nich'. Na, um, des des schon a'mal gar nich'. In der Schule hab' ich alles erfahr'n, was ich ähm erfahr'n sollte, also über des ha'm ma auch gemacht. (1s). Also mi' 'm Hitler hab' ich s'e noch **nie** 'was g'fragt, also. #01:27:42-6#

I: Dann hat s'e da vielleicht [is' ihr des Wichtige nimmer eing'fall'n, ja. #01:27:45-7#

G1: [Vielleicht 'was verwechselt oder so'was. #01:27:45-7#

I: Gibt 's andere so geschichtliche Themen, wo du deine Mutter frag'n würdest? #01:27:53-9#

G1: Ich denk' 's nicht, nein, also (1s) ne, ne (verneinend). #01:27:59-5#

I: Eher, eher ‘nen Lehrer oder ähm doch eher des Internet oder, [oder gibt ‘s einfach keine geschichtlich‘n Frag‘n (schmunzelt)? #01:28:08-0#

G1: [Also, manchmal, wenn ich ähm daheim hock‘ und dann irgend/mir ‘was durchles‘ oder so‘was im Internet und mir dann irgendwelche Nam‘ auffall‘n, wo ich dann nich‘ s/wirklich so weiß, wer des war oder was er gemacht hat, dann schau‘ ich schon ‘mal gern im Internet nach und les‘ mir dann auch ‘n paar Seit‘n durch, so wie Wik/Wikipedia oder so‘was und dann. #01:28:27-3#

I: Was würdest du denn sag‘n, so ganz allgemein, was hat denn Geschichte für dich für ‘ne Bedeutung? Also hat ‘s überhaupt eine oder is‘ es eher ‘was relativ Unwichtiges [also für dein Leb‘m? #01:28:40-7#

G1: [Also für mich jetz‘ in mei‘m, in meiner Rolle also würd‘ ‘s nich‘ s/hat ‘s nich‘ **so** ‘ne große Bedeutung, aber ich denk‘ für ‘n, was wir heut‘ ja alles mach‘n, des wär‘ ja ohne äh manche Tat‘n damals nicht möglich gewes‘n so. Desweg‘n. #01:28:55-1#

I: Hast du ‘n Beispiel? #01:28:56-2#

G1: Weiß ‘etz‘, zum Beispiel Elektrizität und allgemein Demokratie und so‘was. Wär‘ ja ohne, äh, ich denk‘ nich‘ wirklich/ #01:29:12-8#

I: /Ja, so, wie ‘s heute is‘, is‘ alles so entstand‘n, ja. Okay. (2s). Deine Mutter hat vorhin auch ‘mal ähm Atatürk erwähnt. Was sagst denn du zu ihm? Oder is‘ er ‘ne wicht/ #01:29:29-2#

G1: /Wie alle Türk‘n über den, is‘ ja, man nennt ihn den Vater aller Türk‘n, weil er die moderne Türkei erfund‘n hat und einfach Türkei aufgebaut hat, gerettet hat, sagt man so. #01:29:39-9#

I: Ja, wär‘ des ‘ne wichtige Person aus der Vergangenheit für dich, Person? #01:29:44-9#

G1: Ja, auf jed‘n Fall. #01:29:43-0#

I: Ja, auch so für dein jetziges Leb‘m? Kannst du da irgend‘was d‘raus zieh‘n, sag‘ ich ‘mal? #01:29:48-9#

G1: Na ich wär‘ wahrscheinlich nich‘ hier, wenn ‘s ihn nich‘ gebe. Des wär‘ keine, also, Türkei war ja damals streng ähm Muslime, also richtig, äh, wir hatt‘n auch die arabische Schrift und des hat ja Atatürk alles abgeschafft. Er hat die lateinisch‘n Dinger benutzt, die und die Ziffern und alles, die ganze Sprache hat er neu entwo/ und alles. #01:30:16-3#

I: Und du, du meinst dann wär‘, wenn ‘s Atatürk nich‘ gegeb‘m hätte, dann wär‘ die Türkei so mehr so für sich geblieb‘m? #01:30:22-0#

G1: Ja, also des, des würde dann zu den arabisch‘n Ländern zähl‘n also nicht mehr so, wie ‘s heute is‘. #01:30:30-7#

I: Und dann also weniger so zu Europa? #01:30:34-6#

G1: Auch nicht, ja, okay, jetzt zählt ‘s auch nicht zu Europa, aber ein kleiner Teil ja schon bis Istanbul. #01:30:39-2#

I: Ja, vor allem sagt ma‘ ja scho‘ oft so, dass die Türkei europäisch wird. Modern [und europäisch. #01:30:46-6#

G1: [Hoff‘ntlich, hoff‘ntlich. #01:30:48-4#

I: Ja, du würdest es dir wünsch‘n? #01:30:50-3#

G1: Ja, wär‘ schön. (2s). Also dort leb‘m würd‘ ich jetz‘ auch nich‘ woll‘n, also könnt‘ ich mir auch gar nich‘ vorstell‘n. #01:30:59-8#

I: Du lebst dein ganzes Leb‘m in S. (kleine Stadt in Süddeutschland)? #01:31:00-7#

G1: Ja, ich bin hier gebor‘n und auch immernoch hier. #01:31:06-6#

I: Aber so die, äh, deine Familie stammt aus der Türkei, oder? #01:31:10-8#

G1: Die stamm‘m aus der Türkei, mei‘ Vater un‘ mei‘ Mutter. #01:31:15-9#

I: Ich glau/also zumindest deine Mutter is‘ ja glaub‘ ich noch in der Türkei auch gebor‘n, oder? #01:31:18-3#

G1: Ja, mei‘ Vater auch. #01:31:21-9#

I: Und so deine Großeltern? Leb‘m die auch hier oder? #01:31:24-3#

G1: Ne (verneinend), in Türkei. Mein Großvater is‘ verstorb‘m und mei‘ Oma lebt jetz‘ allein noch in Türkei und von väterlicher Seite aus is‘ der Großvater auch verstorb‘m und da lebt die Mutter auch noch in Türkei. #01:31:40-9#

I: Okay, des, siehst du die manchmal? So im [Urlaub oder so? #01:31:44-8#

G1: [Urlaub, Urlaub, ja, oder mei‘ äh, mei‘ Oma kommt auch manchmal hierher, aber des is‘ auch ganz selt‘n, dass s‘e ‘mal herkommt und dann bleibt s‘e auch hier ‘mal für paar Monate und dann geht s‘e wieder zurück. #01:31:57-7#

I: Gibt ‘s denn da so, ich sag‘ ‘mal Familiengeschicht‘n, die ja meistens so die Omas (schmunzelt) so erzähl‘n in der Familie, [so wie ‘s damals war oder so‘was? #01:32:02-5#

G1: [Ne (verneinend), ne ne, des hab‘ ich noch nie g‘hört. #01:32:14-2#

I: Ich hab‘ noch so ‘ne bisschen außergewöhnlichere Frage (schmunzelt). #01:32:17-0#

G1: Ja? #01:32:17-0#

I: Wenn du ‘ne Zeitmaschine hättest und in ‘ne andere Zeit reis‘n könntest, wo würdest du denn am liebst‘n ‘mal hinreis‘n woll‘n? #01:32:29-5#

G1: Hmm. (3s). In die Zukunft, denk‘ ich. Paar Jahre. Um einfach ‘mal zu seh‘n, wie sich des so entwickelt, also, wie ‘s weitergeht und. Des würd‘ ich gern wiss‘n. #01:32:44-9#

I: So generell oder würdest du, äh, würdest du seh‘n woll‘n, wie ‘s auch für dich persönlich weitergeht? [Was mit dir in a‘ paar Jahr‘n. #01:32:54-6#

G1: [Erst‘ns des, ja, persönlich und äh, was auch allgemein, also was passier‘n würde. #01:33:00-6#

I: Würdest du dann hier bleib‘m oder wo ganz anders hingeh‘n? #01:33:02-0#

G1: Ne (verneinend), ich würd‘ ganz anderswo hingeh‘n. #01:33:04-2#

I: Darf ich frag‘n wohin? #01:33:07-6#

G1: Ähm (1s), wo ich hingeh‘n würde? (1s). Also in Deutschland würd‘ ich auf jed‘n Fall noch bleib‘m, aber in die Großstadt zieh‘n, Richtung R., T. (Städte in Süddeutschland) so‘was. #01:33:25-4#

I: Und wenn du in die Vergangenheit reisen würdest? Wo würdest du da am ehest‘n hingeh‘n? #01:33:27-9#

G1: Weiß ich nich‘, keine Ahnung, wo ich da hingeh‘n würd‘. #01:33:41-9#

I: Irgend‘was, was di‘ ‘mal interessier‘n würde, des bisschen genauer zu seh‘n oder. Gibt ‘s so ‘ne Zeit, wo du sagst, „des, da hätt‘ ich vielleicht auch ‘mal gern g‘lebt“. Du musst auch nicht [dort bleib‘m, du kannst wieder zurückflieg‘n. #01:33:53-0#

G1: [Ich würd‘ ‘s, ich würd‘ sogar ganz am Anfang, also, ich würd‘ seh‘n woll‘n, wie die Welt wirklich entstand‘n, manche sag‘n, Gott hat s‘e erscha/manche sag‘n, ja, ähm, also die stamm‘n von den Affen und so‘was. Also ich würd‘ lieber, des wär‘ des, wär‘ des Einzige, was mich in der Vergangenheit so **richtig** interessier‘n würde. #01:34:12-5#

I: Okay, also du würd‘st **ganz** an die Anfänge zurückgeh‘n und schau‘n, wie des so entstand‘n is‘. Ja. Würdest du dir de/aus welcher Position würdest du dir des anschau‘n woll‘n? Also geh‘ ma‘ ‘mal davon aus, da gab ‘s auch scho‘ S. (kleine Stadt in Süddeutschland). #01:34:28-0#

G1: Von ganz oben irgendwo, denk‘ ich ‘mal. #01:34:32-6#

I: Also einfach ‘mal so beobacht‘n. #01:34:33-0#

G1: Ja, einfach ‘mal grob alles im Überblick. #01:34:33-4#

I: Manchmal gibt ‘s ja so, wenn ma‘ so an **Geschichte** denkt, ähm, ich sag‘ ‘mal wichtige Persönlichkeit‘n oder wichtige, manchmal gibt ‘s so ähm, so Dat‘n, so

Tage, die einem persönlich besonders wichtig sind oder Orte. Gibt ‘s da für dich irgend‘was, was da ‘ne, ‘ne wichtige Rolle spielt? Also wie g‘sagt, mir geht ‘s gar net so um um ‘ne Wissensabfrage, sondern immer nur, was für dich auch wirklich wichtig is‘, wo du sag‘n würd‘st, „Des spielt für mich persönlich ‘ne Rolle.“. #01:35:18-8#

G1: Für mich persönlich (1s) eig‘ntlich (1s) nich‘ so viel. Ich wüsst‘ jetz‘ überhaupt nich‘, wenn Sie mir sag‘n würd‘n, ja, „Hier ha‘m s‘e ‘ne Zeitmaschin‘ zur Verfügung, also wo würd‘n Sie dann in der Vergang‘nhei/zu ‘nem bestimmt‘n Ort oder so jetz‘.“ Ne (verneinend), des nich‘. #01:35:42-4#

I: Des heißt, du würdest doch am liebst‘n hier bleib‘m [in der jetzig‘n Zeit? #01:35:45-5#

G1: Ja, eig‘ntlich, ja, mir gefällt ‘s. #01:35:47-1#

... (Smalltalk).

I: Hmm, ma‘ kann ja Geschichte auch so, ähm, ich sag‘ ‘mal so nach Nationen oder so einteil‘n. #01:36:10-0#

G1: Mhm (bestätigend). #01:36:10-0#

I: Welche **Geschichten** würdest du denn sag‘n sind da für dich besonders (1s) oder überhaupt relevant? (2s). Also von welch‘n Ländern würd‘ dich des interessier‘n? #01:36:28-6#

G1: Von USA, also Amerika allgemein, dann (8s), ja, des is‘ eig‘ntlich des, ja und deutsche natürlich, also **hier**. Und dann, was gibt ‘s noch? Sonst eig‘ntlich nich‘ viel. #01:36:55-1#

I: Warum würd‘n dich g‘rade diese beiden besonders? #01:36:58-2#

G1: Na Amerika hat ja, also USA speziell hat ja auch ‘ne sehr Ding, ähm, ja irg‘ndwie krasse Vorgeschichte und ähm. #01:37:12-2#

I: Was meinst du damit? #01:37:12-2#

G1: Allgemein, des war ja, wie die ähm, äh, wie heißt ‘s denn? Ähm (8s) so ‘n Ding, zum Beispiel, äh, John F. Kennedy, des hab‘ ich mir angeschaut oder Ding, ähm, Abraham Lincoln, die ganz‘n Präsident‘n. Oder (5s), mir fällt g‘rad‘ der Name nich‘ ein, wo, pfff, die Un/war des die Unab/Unabhängigkeitserklärung? Wo s‘e dann unterschrieb‘m oder erfunden ha‘m irgend/also, ja. Des äh, ja. #01:38:04-6#

I: Und Deutschland? Wahrscheinlich, weil du hier lebst, oder? #01:38:09-8#

G1: Ja, wahrscheinlich des, ja. #01:38:16-2#

I: W/Da, gibt ‘s da noch and‘re Gründe, also warum, oder wenn du woanders leb‘m würdest, würd‘ dich Deutschland dann auch? Is‘ schwer [zu beantwort‘n, weiß ma‘ net, gell (schmunzelt)? #01:38:23-0#

G1: [Wenn ich, des, ja, ich weiß nich‘, aber, is‘ einfach interessant zu wiss‘n, also, wie damals alles war. Wie (1s), wie die Kriege zustande gekomm‘m sind oder so‘was. #01:38:35-0#

I: Ja, erfährt ma‘ so‘was in der Schule? #01:38:38-1#

G1: N‘ja, so is‘ so 40, 50 Prozent, fifty fifty weiß nich‘. #01:38:45-8#

I: Und der Rest, der geht einfach unter oder? #01:38:51-3#

G1: Ich denk‘ schon, ja. #01:38:53-2#

I: Wenn du, wenn du da ähm **Mitspracherecht** hättest, was so den Lehrplan angeht, hättest du da irgendwelche Wünsche? #01:39:01-9#

G1: Die unwichtig‘n Sachen ‘rausschaff‘m. #01:39:04-7#

I: Ja, zum Beispiel? Was wär‘ für dich unwichtig? #01:39:08-6#

G1: … (G1 spricht über andere Fächer). Also, we‘ ma‘ sagt, äh Wirtschaft, „Ich will in wirtschaftlich‘n Bereich tätig wird‘n.“, dass man da dann auch den Beruf anpa/äh den Lehrplan anpasst. #01:39:42-9#

…(G1 spricht über andere Fächer)

I: Gibt ‘s da auch solche Stund‘n in Geschichte, wo du dir denkst (schmunzelt), „Des is‘ doch g‘rade die pure Zeitverschwendung, des interessiert mich überhaupt nicht“? #01:40:05-7#

G1: Hmm, ein/nicht. Des kann ich schwer beurteil‘n, wir mach‘n also, wir mach‘n j/ jetzt zur Zeit überhaupt kein Geschichte, wir mach‘n irgendwie ganz andere Sach‘n, wie Erdkunde und so‘was, aber damals, in der Realschule hab‘ ich auch gern die ähm Französische Revolution und so‘was, hat mich auch sehr interessiert zum Beispiel. #01:40:38-0#

I: Wenn ihr jetzt da fast kein Geschichte macht, is‘ des so okay für dich, wie ‘s is‘ [oder würdest du dir mehr Geschichte wünsch‘n anstatt Erdkunde zum Beispiel oder statt irgend‘was anderem? #01:40:44-4#

G1: [Ja. (5s). Ei‘n/nicht, so. Ich denk‘ ‘s ni/na so wie ‘s jetzt passt ‘s eig‘ntlich. Hauptsache, hauptsächlich mach‘n wir jetzt Deutsch, Mathe, Englisch und wir schreib‘m ja auch da Prüfung‘n. Von daher is‘ es im Moment wichtiger also als Geschichte oder so‘was. #01:41:12-6#

I: Gibt ‘s denn für dich auch ähm **Verbindungen** zwisch‘n der deutsch‘n und der türkisch‘n Geschichte? Irgend‘was, was dir **da** wichtig is‘? #01:41:23-7#

G1: Ich denk‘ nicht, dass es da Verbindungen gibt. (2s). Ne (verneinend), ich denk‘ nich‘. (3s). Des Einzige, was mir jetz‘ ähm einfall‘n würde, ähm, des mit der Mauer, der Berliner Mauer, dass da irgendwie, als die dann umgeriss‘n wurde, dass da ganz neue Entwicklungen gab im späteren Verlauf und des auch zusammenhängt leicht, also was heißt zusamm‘hängt, Gemeinsamkeit‘n At/mit dem, was Atatürk gemacht hat. Die Türkei von der Mauer des der Islamist‘n und so, der Rechtsradikalen. #01:42:11-5#

I: Des wusst‘ ich gar net, dass des da so ‘ne Parallele gibt. #01:42:08-9#

G1: Ich hätt‘ ‘s mir so gedacht, also ich weiß nicht. #01:42:15-5#

I: Ne (verneinend), des stimmt bestimmt, aber ich kenn‘ mich natürlich net so gut mit der türkischen Geschichte aus, gell? Da darfst du mir ruhig ‘was beibringen. #01:42:19-9#

G1: Also die Mauer, die ich g‘rad‘ erwähnt hab‘ in Bezug auf d/Türkei, die war ja mehr so bildlich, also des nich‘ wortwörtlich. #01:42:28-7#

I: Aber so ‘ne Befreiung quasi, oder? #01:42:28-3#

G1: Ja, genau. Genau. #01:42:28-3#

... (Smalltalk)

I: Von was hat Atatürk befreit? #01:42:43-5#

G1: Also, ja es gibt ja immernoch, ähm, die sehr arabisch‘n Länder, also Arabien an sich und der ganze eig‘ntlich, ähm die vorderen Afrikaländer, also so‘was und genauso wie ähm ja, also auf jed‘n Fall die ganz islamisch‘n Länder und die ha‘m und ähm Atatürk hat, ähm, sich davon befreit, der hat ähm, die wollt‘n kein modernes Land, also nach streng arabisch‘n Regeln wollt‘n die ganz‘n arabisch‘n Länder leb‘m und Atatürk wollt‘ einfach die äh moderne Türkei gründ‘n, also ein modernes Land und der hat, wie g‘sagt, die ganze Schrift erneuert und so‘was. #01:43:33-7#

I: Okay, des heißt, der, der Atatürk hat ähm die Türkei so von dem ganz‘n Traditionell‘n [so bisschen befreit und modernisiert. #01:43:42-0#

G1: [Genau, genau. Der hat s‘e auf jed‘n Fall sehr modernisiert. #01:43:45-5#

... (Smalltalk)

I: Darf ich frag‘n, hast du die deutsche oder die türkische Staatsbürgerschaft? #01:44:22-1#

G1: Ich die türkische. #01:44:25-7#

I: Würdest du auch sag‘n, äh du fühlst dich mehr als türkischer Bürger, oder? [ka‘ ma‘ da überhaupt so sag‘n? #01:44:33-1#

G1: [Ja, ja, ich fühl‘ mich mehr so, aber ich würd‘ lieber die deutsche Staatsbürgerschaft woll‘n. Des, also nich‘ aus irgendwelch‘n, äh, hier, ähm, also wie ich mich fühle und dies das Gründ‘n, sondern eher halt, des türkische Konsulat

immer der größte Schwachsinn, was je gemacht worde' is', hier in Deutschlan'. Des is' einfach die Leute sind halt ziemlich unfreundlich, du stehst manchmal bis zu zwei, drei Stund'n dort äh 'rum, bis s'e dich 'mal dran nehmen und desweg'n. Und musst bis nach R. (Stadt in Süddeutschland) fahr'n. #01:45:08-2#

… (Smalltalk über das Konsulat)

G1: Ich könnt' 's auch jetz' annehm', also dann müsst' ich nur noch Mal zwei drei Mal hinfahr'n, damit alles geregelt is', aber sonst, wenn ich 18 wär', we/di/äh würd'n die mich direkt nach Türkei hol'n und dort in die, äh, sozusag'n Bundeswehr dort. Aber i/und des Blöde is', hie/hier wurd' ja die Wehrpflicht abgeschafft, in Deutschland ähm und dort müsste man, um nicht hin, also dort ka' man nicht hingeh'n, dann muss, müsste man noch Geld zahl'n, aber dadurch würd' sich nur die äh, äh, soll ich sag'n, die Zeit dort äh verringern, also man müsste trotzdem hin, auch noch. #01:46:29-9#

I: Und kannst du dem irgendwie entgeh'n? Also wenn du die/ #01:46:35-9#

G1: /Nur wenn ich die deutsche Staatsbürgerschaft annehm'. #01:46:35-8#

I: Okay, also spätestens mit 18 [müsstest du die deutsche Staatsbürgerschaft annehmen, um net in die Türkei g'schickt werd'n, um dort dein Wehrdienst abzuleist'n. Wirst du des so mach'n, hast du des so vor oder willst du vielleicht/ #01:46:47-9#

G1: /Ja, ansonst'n, genau, genau. Genau. Ich will schon davor die deutsche Staatsbürgerschaft, damit ich des dann nicht später auf 'n letzt'n Drücker unternehm'm muss. Des wär mir dann noch bisschen zu heik'l. #01:46:55-8#

… (Fortsetzung)

G1: Wenn man sich denkt, man verbringt sein ganzes Leben irgendwo und und wird dann nach 18 Jahr'n abgeholt, um hier 'mal schnell Wehrdienst abzuleist'n. #01:47:58-8#

… (Fortsetzung)

I: Wenn des nicht so wäre, würdest du dann lieber die türkische behalt'n woll'n? Wenn des net so. #01:48:14-5#

G1: Weiß net, also (2s) eig‘ntlich **nicht**, also ich würd‘ schon die deutsche ha‘m woll‘n. Kann ja auch ‘mal eb‘m Probleme geb‘m mit der St/türkisch‘n Staatsbürgerschaft irg‘ndwo hinzugeh‘n, wird man gleich ganz anders angeseh‘n. #01:48:30-7#

… (Erklärung meiner Studie)

G1: N‘ja, also ich kenn‘ auch, ich hab‘ ja auch viele türkische Freunde ähm, die hör‘n teils von ihren Eltern, teils vom Schule und teils von irgendwelch‘n ander‘n Freund‘n. Ähm, ich acht‘, also ich hab‘ von mein‘n Eltern **nie** irgendwie so‘was ähm geschichtliches g‘hört, wie des damals war und w/wie, was und wo. Also ich hab‘ äh mein Zeug nur in der Schule gelernt. #01:49:31-7#

I: Aber bei deinen Freunden kriegst du ‘s mit, dass da manchmal die Eltern [dann auch viel erzähl‘n so aus der Türkei? #01:49:38-3#

G1: Ja, ja. Krieg‘ ich mich, ja. Und dann woll‘n s‘e mir ‘was erzähl‘n, ich sag‘ aber ich allein Schule oder so. Is‘ mir relativ egal. #01:49:43-9#

I: Okay, was woll‘n die dir da zum Beispiel erzähl‘n? #01:49:45-9#

G1: Na halt ähm, was war, des war erst letzt‘ns irgend‘was, mir fällt ‘s g‘rad‘ net ein. Zum Beispiel, wie des, wie des da mit, mit, wo wo ihre Eltern dort gelebt hab‘m, was s‘e da alles mach‘n musst‘n. #01:50:03-9#

I: Aber des erzähl‘n dir deine Eltern gar net so sehr? #01:50:07-1#

G1: Ne (verneinend). Mein Vater packt nur ‘mal immer alte Geschicht‘n aus, wenn ich zum Beispiel irgendwie keine Lust hab‘ zu lernen, oder, irg‘nd/solche Sach‘n, erzählt, wie es bei ihm früher war und was er mach‘n musste und, aber so sonst nicht. #01:50:24-4#

I: Ja. Find‘st du des gut oder denkst du dir „Ach jetzt kommt die Geschichte wieder.“? #01:50:26-0#

G1: Ja, er meint ‘s, ich weiß, wie er ‘s meint, aber es nervt bisschen. #01:50:30-9#

I: Also er will dich dadurch motivier‘n [zum Lernen oder warum erzählt er ‘s dir? #01:50:34-5#

G1: [Des auf jed'n Fall, ja. Ähm, er hat gemeint zum Beispiel früher musste, musste schon um vier, fünf Uhr aufsteh'n, tu' ich zwar auch, aber ich w/musste ähm, jed'n Tag, also hin drei Kilometer zur Schule lauf'm und zurück und hatte nicht 'mal Schuhe, also so richtig feste Schuhe, hat seine Schuhe dann immer vor der Schule gewasch'n in so 'm, in so 'm Bach. Hatte, war'n ja vier, fünf Geschwister war'n sie und er hatte nur abends dann immer so 'ne kleine Lampe zum Lernen. „So, jetza schau 'mal, wie 's gut, wie wie gut es dir geht." und. #01:51:16-1#

I: Okay, ja andere Zeiten irgendwie heute, ja. #01:51:17-6#

G1: Ganz andere ja. #01:51:17-6#

I: Würdest **du** sag'n, heut' is' auch irgend'was schlechter als da/als es damals wahrscheinlich war? #01:51:30-6#

G1: Ei/nicht. Also des Bildungssystem hat sich find' ich erweitert, also äh man hat jetzt viel mehr Möglichkeit'n, es gibt ja auch die Bafög, we' man zum Beispiel, damals gab 's ja nicht, da konnte man einfach nicht, we' ma', wenn des Geld knapp war oder man nicht die nötig'n Mittel dazu hatte und deswegen. #01:51:54-8#

I: Vielleicht noch eine Frage, ähm, ich weiß net, ob 's deine Mama erzählt hat, des hab' ich sie am Telefon scho' 'mal g'fragt, ähm und zwar manchmal gi/gibt 's irg'ndwie so 'ne Art Geg'nstand oder Symbol für einen, was einen persönlich sehr wichtig is' und was ma' auch mit Geschichte verbindet … (Smalltalk). Würd' 's da für dich so'was geb'm, irg'nd'was, was, was für dich **wichtig** is' und was auch irg'ndwie ['ne Geschichte hat in irgendeiner Form, ja? Kann aber auch s/also deine Mutter hat g'sagt, so'was gibt 's bei euch net. #01:52:41-6#

G1: Also mit Geschichte mit in Verb/Verbindung. Eigentlich nicht, nein. #01:52:47-1#

… (Beendigung des Gesprächs)

Erklärung

Ich versichere hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und ist auch noch nicht veröffentlicht.

Marktredwitz, den 10. Mai 2017 Dipl.-Psych. Anna Fröhlich

Lebenslauf

Persönliche Daten	
Name	Anna Fröhlich (geb. Schrack)
Geburtsdatum und -ort	18.10.1985 in Marktredwitz
Staatsangehörigkeit	deutsch
Schulische Ausbildung	
1992 – 1996	Volksschule Marktredwitz
1996 – 2005	Otto-Hahn-Gymnasium Marktredwitz Abschluss: Abitur
Studium	
Oktober 2005 – April 2010	Studium im Diplomstudiengang Psychologie an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg Abschluss: Diplom Thema der Diplomarbeit: Rationale Begründung eines präventiven Vorgehens – Untersuchung der Anwendung von CISD *Vertiefungsfächer:* Verhaltensmodifikation, Organisationspsychologie *Nebenfach:* Psychiatrie, an der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg
Berufstätigkeit	
Mai 2010 – März 2012	Beschäftigung als Diplom-Psychologin im Bezirkskrankenhaus in Bayreuth
April 2012 – März 2015	Beschäftigung als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Psychologie an der Universität Bayreuth zur Erlangung des Doktorgrades
seit April 2015	Niederlassung als Psychologische Psychotherapeutin in Marktredwitz
Zusatzqualifikation	
Mai 2010 — September 2014	Ausbildung als Psychologische Psychotherapeutin am Institut CIP Bamberg Abschluss: Approbation als Psychologische Psychotherapeutin

Veröffentlichungen	
2013	Kölbl, C. & Schrack, A. (2013). *Geschichtsbewusstsein Intergenerational.* Journal für Psychologie (21, 2, S. 1-28).
2015	Kölbl, C. & Fröhlich, A. (2015). Geschichtsbewusstsein intergenerational. In G. Mey (Hrsg.). *Von Generation zu Generation. Sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen zu Transgenerationalität* (S. 99-120). Gießen: Psychosozial-Verlag.